

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea



UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA

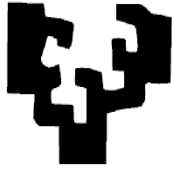
**LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESOR DE LA
FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL
DEL ECUADOR Y SU INCIDENCIA EN LA CALIDAD EDUCATIVA**

Doctorando: CARLOS GRANJA DÍAZ

Director de Tesis: PEDRO ARAMENDI JAUREGUI

Donostia-San Sebastián, septiembre de 2015

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea



UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN DOCENCIA Y GESTIÓN UNIVERSITARIA

**LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESOR DE LA
FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL
DEL ECUADOR Y SU INCIDENCIA EN LA CALIDAD EDUCATIVA**

Doctorando: CARLOS GRANJA DÍAZ

Director de Tesis: PEDRO ARAMENDI JAUREGUI

Donostia-San Sebastián, septiembre de 2015

DEDICATORIA

A la memoria de mi madre: Josefina Díaz, este testimonio de voluntad, perseverancia y trabajo. Fuiste un paradigma para luchar en la vida con dignidad y valentía.

A ti, Johanna Gabriela, compañera de mi vida en momentos difíciles, me diste la fuerza para culminar esta tarea.

A mis compañeros docentes y estudiantes, que me ayudaron en este afán de elaborar un trabajo científico a través de esta tesis.

A la Universidad Central del Ecuador, en donde trabajé los mejores años de mi vida y en la cual aprendí la profesión de docente universitario.

A la Universidad del País Vasco y sus inolvidables maestros, quienes nos entregaron sus conocimientos y su sabiduría sin ningún condicionamiento.

Al Dr. Pedro Aramendi Jauregi, maestro y tutor universitario, que sin su apoyo no hubiese podido llegar a esta dedicatoria.

AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a las generaciones de estudiantes de pregrado y post grado, con las cuales trabajé a lo largo de mi carrera universitaria y de quienes aprendí a ser responsable, el estudio y la preparación constante, en especial, a los compañeros de la escuela de biología, actualmente dividida en tres carreras: ciencias naturales, ciencias biológicas y turismo ecológico. Ellos me impulsaron siempre a cumplir esta tarea.

A los profesores del doctorado de la Universidad del País Vasco; a mi primer tutor, Dr. Jesús María Goñi y a los demás profesores que trabajaron en Quito.

A las autoridades universitarias que confiaron en estas investigaciones y no obstaculizaron las gestiones que demanda una investigación.

A los profesores de la facultad de Filosofía, que aceptaron con gentileza para ser entrevistados y, de esa manera, completar una parte importante de esta investigación.

Dr. Pedro Aramendi Jauregi, muchas gracias por dirigir esta tesis; sin sus recomendaciones hubiese sido difícil culminar este trabajo.

ÍNDICE

TEMA	Pag.
INTRODUCCIÓN.....	21
CAPÍTULO I.-EL ECUADOR Y SUS SISTEMA EDUCATIVO.....	25
1.-Información general básica del país.....	27
2.-Breve historia del Ecuador.....	29
3.-El sistema educativo en El Ecuador.....	32
3.1.-La Educación Inicial.....	34
3.2.-La Educación General Básica.....	35
3.3.-El Bachillerato.....	41
4.-La Educación Intercultural Bilingüe.....	49
4.1.-Situación actual del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.....	50
CAPÍTULO II.-LA REALIDAD DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	53
1.-La Educación Superior ante la globalización.....	55
2.-La universidad latinoamericana y el proceso de Bolonia.....	65
3.-La realidad de la Educación Superior ecuatoriana.....	68
4.-La evaluación de la Enseñanza Superior en El Ecuador.....	73
5.-Evaluación, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnicas del país.....	77
6.-La universidad ecuatoriana en la actualidad.....	80
CAPÍTULO III.-EL DOCENTE COMO PROFESIONAL.....	93
1.-El docente de la Educación Superior.....	95
2.-Nuevos roles, funciones y tareas del docente universitario.....	98
2.1.-Funciones del docente universitario.....	101
3.-La formación del docente.....	106
4.-La calidad de la formación docente.....	109
CAPÍTULO IV.-LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE.....	121
1.-Hacia una definición del término competencia.....	123
2.-Características de las competencias.....	126
2.1.-Recursos de los que dispone.....	126
2.2.-Movilización de sus componentes.....	129
2.3.-Ámbito experiencial.....	130
3.-Un modelo de aproximación a las competencias.....	131
4.-Clasificación de las competencias docentes.....	141

TEMA	Pag.
CAPÍTULO V.-COMPETENCIAS VINCULADAS CON LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	147
1.-Lo obvio: la puntualidad y la asistencia a clase.....	149
2.-La planificación docente.....	151
2.1.-El proceso de planificación docente.....	151
2.2.-Modelos de planificación.....	152
3.-Dominio de la materia que enseña.....	154
4.-Utilización de estrategias metodológicas.....	154
5.-Habilidades de retroalimentación del currículo según las necesidades	158
6.-Autonomía y cooperación.....	159
6.1.-El trabajo autónomo.....	159
6.2.-Aprendizaje en grupos pequeños.....	161
7.-Comunicación fluida y retroalimentación.....	162
7.1.-La calidad del discurso del docente.....	164
8.-El perfil del profesor investigador e innovador.....	166
8.1.-Ámbitos de la investigación educativa.....	169
8.2.-La investigación en las universidades ecuatorianas.....	172
 CAPÍTULO VI.-LAS COMPETENCIAS VINCULADAS A LA ORIENTACIÓN Y LAS TUTORÍAS.....	 177
1.-La orientación educativa.....	179
2.-La capacidad para asesorar y orientar.....	180
2.1.-Tipos de tutorías y actividades del docente.....	181
2.2.-La acción tutorial.....	184
2.3.-La capacitación del profesor-tutor.....	186
3.-La reflexión con y sobre los estudiantes.....	189
3.1.-El profesor reflexivo y crítico.....	191
4.-La autoevaluación del estudiante y del docente.....	193
5.-El clima social del aula.....	195
 CAPÍTULO VII.-LAS COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA DIRECCIÓN DE SÍ MISMO.....	 199
1.-Conocimiento básicos de la profesión.....	201
2.-Formación en Pedagogía y Didáctica universitaria.....	204
3.-Habilidades para trabajar de forma autónoma.....	206
4.-La autoevaluación docente.....	207
5.-Actualización constante por parte del docente.....	211
 CAPÍTULO VIII.-LA IMPLICACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA FACULTAD.....	 215
1.-Las relaciones entre la universidad y la sociedad.....	217
2.-La tarea pedagógica extracurricular.....	219
3.-La capacidad de la institución y del profesorado para adaptarse a las nuevas situaciones.....	221
4.-Una postura ética y comprometida con la transparencia.....	224

TEMA	Pag.
PARTE EMPÍRICA.....	227
CAPÍTULO IX.-DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	229
1.-Tema de la investigación.....	231
2.-Objetivos del estudio.....	232
2.1.-Objetivo general.....	232
2.2.-Objetivos específicos.....	232
3.-Diseño de la investigación.....	233
3.1.-Dimensiones del estudio.....	234
3.2.-Definición de las dimensiones de la investigación.....	235
3.3.-Competencias vinculadas a la instrucción en el aula.....	236
3.4.-Competencias de trabajo en equipo.....	239
3.5.-Competencias relacionadas con la implicación en el proyecto educativo de la institución.....	240
3.6.-La calidad educativa.....	242
3.7.-Competencias vinculadas a la educación, orientación y tutorías..	242
3.8.-Competencias relacionadas con la gestión y dirección de sí mismo.....	243
3.9.-Competencias para la investigación científica.....	245
3.10.-Competencias para relacionar la docencia con la práctica de la comunidad y sociedad.....	246
4.-Parte cuantitativa.....	248
4.1.-Recogida de datos.....	248
4.2.-Cuestionarios.....	248
4.3.-Participantes en el estudio.....	250
4.4.-Análisis de los datos.....	251
5.-Parte cualitativa.....	252
5.1.-Objetivos.....	252
5.2.-Diseño y recogida de información.....	252
5.3.-Análisis de datos.....	254
5.4.-Limitaciones de la investigación.....	254
CAPÍTULO X.-RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	257
1.-Análisis de los constructos.....	259
2.-Datos generales de la muestra de la investigación.....	262
3.-Análisis de los constructos de la investigación.....	264
3.1.-Constructo: Evaluación inicial en el aula.....	264
3.2.-Constructo: Contenidos del curso.....	276
3.3.-Constructo: Programa de la asignatura.....	283
3.4.-Constructo: Recursos del aula.....	285
3.5.-Constructo: Mejora e innovación del currículum.....	289
3.6.-Constructo: Promoción del trabajo autónomo de los estudiantes.	296
3.7.-Constructo: Promoción del trabajo en equipo de los estudiantes.	298

TEMA	Pag.
3.8.-Constructo: Trabajo en equipo de docentes.....	303
3.9.-Constructo: Investigación docente.....	314
3.10.-Constructo: Orientación y tutoría.....	326
3.11.-Constructo: Formación docente.....	341
3.12.-Constructo: Implicación con el proyecto educativo.....	346
3.13.-Constructo: Gestión de la Facultad.....	357
3.14.-Constructo: Apertura del docente a la realidad social.....	367
3.15.-Constructo: Calidad de los planes de estudio.....	375
3.16.-Constructo: Calidad de la docencia.....	379
3.17.-Calidad de la organización y dirección de la Facultad.....	391
3.18.-Constructo: Calidad del trabajo en equipo de los docentes.....	393
3.19.-Constructo: Rendimiento y satisfacción del alumnado.....	395
3.20.-Constructo: Calidad de la orientación.....	400
4.-Relaciones entre los constructos de la investigación.....	403
CAPÍTULO XI.-CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	423
1.-La investigación.....	425
1.1.-Primer objetivo de la investigación.....	426
1.2.-Segundo objetivo de la investigación.....	429
1.3.-Tercer objetivo de la investigación.....	433
1.4.-Cuarto objetivo de la investigación.....	436
1.5.-Quinto objetivo de la investigación.....	437
1.6.-Sexto objetivo de la investigación.....	439
1.7.-Séptimo objetivo de la investigación.....	440
1.8.-Octavo objetivo de la investigación.....	444
1.9.-Noveno objetivo de la investigación.....	446
CAPÍTULO XII.-PROPUESTA DE MEJORA.....	453
1.-Justificación de la propuesta.....	455
2.-Objetivos de la propuesta.....	469
2.1.-Objetivo general.....	469
2.2.-Objetivos específicos.....	469
3.-Contenidos.....	470
4.-Materiales de apoyo a la formación.....	474
5.-Equipo formativo.....	474
6.-Metodología.....	475
7.-Evaluación de la propuesta.....	477
8.-Factibilidad de la propuesta.....	478
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	481

ÍNDICE DE TABLAS

TEMA	Pag.
1.-Número de docentes y estudiantes en educación escolarizada ordinaria y extraordinaria.....	40
2.-Tipos de sostenimiento en educación escolarizada ordinaria y extraordinaria.....	40
3.-Número de docentes según sexo.....	41
4.-Malla curricular de Educación General Básica.....	41
5.-Geopolítica global de las funciones e instituciones de conocimiento...	57
6.-Valor añadido de industrias y servicios con tecnologías intensivas de conocimiento.....	60
7.-Clasificación de las universidades ecuatorianas (2013).....	79
8.-Componentes de las competencias.....	136
9.-Tipología de competencias.....	139
10.-Competencias profesionales del docente.....	142
11.-Las 6 competencias de la función docente.....	143
12.-Competencias investigadoras del profesor universitario.....	169
13.-Matriz de variables.....	247
14.-Dimensiones del cuestionario de docentes.....	250
15.-Características de los profesionales investigados.....	253
16.-Constructos de la investigación.....	260
17.-Constructo: Evaluación inicial en el aula.....	265
18.- Ítem 12.....	266
19.- Ítem 27.....	267
20.- Ítem 28.....	269
21.- Ítem 29.....	270
22.- Ítem 58.....	272
23.- Ítem 59.....	274
24.- Constructo: Contenidos del curso.....	276
25.- Ítem 13.....	277
26.- Ítem 14.....	279
27.- Ítem 16.....	281
28.- Ítem 28.....	283
29.- Ítem 15.....	284
30.- Ítem 25.....	284
31.-Constructo: Recursos del aula.....	286
32.- Ítem 21.....	287
33.- Ítem 22.....	287
34.- Ítem 23.....	288
35.- Ítem 24.....	288
36.-Constructo: Mejora e innovación del currículum.....	290
37.- Ítem 30.....	291
38.- Ítem 31.....	291

TEMA	Pag.
39.- Ítem 38.....	293
40.- Ítem 43.....	294
41.- Ítem 44.....	294
42.-Constructo: Promoción del trabajo autónomo de los estudiantes.....	296
43.- Ítem 17.....	297
44.- Ítem 18.....	297
45.-Constructo: Promoción del trabajo en equipo de los estudiantes.....	298
46.- Ítem 19.....	299
47.- Ítem 26.....	300
48.- Ítem 66.....	302
49.-Constructo: Trabajo en equipo de los docentes.....	304
50.- Ítem 32.....	305
51.- Ítem 33.....	305
52.- Ítem 34.....	306
53.- Ítem 35.....	306
54.- Ítem 36.....	309
55.- Ítem 37.....	311
56.- Ítem 64.....	313
57.-Constructo: Investigación docente.....	314
58.- Ítem 97.....	315
59.- Ítem 68.....	315
60.- Ítem 69.....	316
61.- Ítem 70.....	318
62.- Ítem 101.....	320
63.- Ítem 102.....	322
64.- Ítem 103.....	324
65.-Constructo: Orientación y Tutoría.....	327
66.- Ítem 47.....	328
67.- Ítem 48.....	329
68.- Ítem 49.....	331
69.- Ítem 50.....	333
70.- Ítem 51.....	335
71.- Ítem 52.....	336
72.- Ítem 53.....	336
73.- Ítem 54.....	339
74.- Ítem 55.....	339
75.- Ítem 56.....	340
76.-Constructo: Formación docente.....	341
77.- Ítem 60.....	342
78.- Ítem 61.....	344
79.-Constructo: Implicación con el proyecto educativo.....	347
80.- Ítem 39.....	348
81.- Ítem 40.....	348
82.- Ítem 41.....	349

TEMA	Pag.
83.- Ítem 42.....	351
84.- Ítem 45.....	352
85.- Ítem 46.....	354
86.-Constructo: Gestión de la Facultad.....	358
87.- Ítem 57.....	359
88.- Ítem 58.....	360
89.- Ítem 59.....	361
90.- Ítem 62.....	362
91.- Ítem 63.....	362
92.- Ítem 64.....	365
93.- Ítem 65.....	365
94.- Ítem 66.....	366
95.-Constructo: Apertura del docente a la realidad social.....	367
96.- Ítem 74.....	368
97.- Ítem 75.....	369
98.- Ítem 76.....	371
99.- Ítem 77.....	373
100.-Constructo: Calidad del Plan de Estudios.....	375
101.- Ítem 78.....	376
102.- Ítem 79.....	377
103.-Constructo: Calidad de la docencia.....	380
104.- Ítem 80.....	381
105.- Ítem 81.....	383
106.- Ítem 82.....	385
107.- Ítem 83.....	387
108.- Ítem 88.....	389
109.-Constructo: Calidad de la organización y dirección de la Facultad...	391
110.- Ítem 84.....	392
111.- Ítem 85.....	392
112.-Constructo: Calidad del trabajo en equipo de docentes.....	393
113.- Ítem 86.....	394
114.-Constructo: Rendimiento y satisfacción del alumnado.....	396
115.- Ítem 87.....	396
116.- Ítem 89.....	398
117.-Constructo: Calidad de la orientación.....	401
118.- Ítem 90.....	401
119.- Ítem 91.....	402
120.- Ítem 92.....	402
121.-Evaluación en el aula. Correlaciones.....	404
122.-Contenidos del programa. Correlaciones.....	405
123.-Trabajo autónomo en el aula. Correlaciones.....	406
124.-Trabajo en equipo en el aula. Correlaciones.....	407
125.-Recursos utilizados en el aula. Correlaciones.....	408
126.-Formación y mejora del currículo. Correlaciones.....	409

TEMA	Pag.
127.-Competencia del docente. Correlaciones.....	410
128.-Trabajo en equipo de docentes. Correlaciones.....	411
129.-Implicación en el proyecto de la Facultad. Correlaciones.....	412
130.-Formación docente. Correlaciones.....	413
131.-Competencia en orientación y tutoría. Correlaciones.....	414
132.-Competencia en organización y gestión. Correlaciones.....	415
133.-Competencia en investigación. Correlaciones.....	416
134.-apertura a la comunidad. Correlaciones.....	417
135.-Plan docente. Correlaciones.....	418
136.-Calidad docente. Correlaciones.....	419
137.-Calidad de la dirección. Correlaciones.....	420
138.-Calidad de la Educación. Correlaciones.....	421
139.-Características de los entrevistados.....	457
140.-Contenidos de la propuesta.....	472

ÍNDICE DE GRÁFICOS

TEMA	Pag.
1.-Mapa del Ecuador.....	28
2.-Clasificación de la oferta educativa según la LOEI (2011).....	39
3.-Regiones y grupos de países: Índice de Avance hacia la sociedad del conocimiento, 2009.....	59
4.-América Latina: Índice de Avance hacia la sociedad del conocimiento, 2009.....	59
5.-América Latina: Participación sobre el total mundial en funciones de conocimiento avanzado 2005-2009.....	63
6.-Criterios de evaluación de la calidad académica.....	74
7.-Incremento de la tasa de ingreso a la Educación Superior.....	82
8.-Ecuador lidera la inclusión de los más pobres.....	83
9.-Estudiantes de universidades cerradas.....	84
10.-Crecimiento de la inversión en proyectos de investigación científica..	87
11.-Los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.....	104
12.-Paradigmas y modelos de formación.....	107
13.-Dimensiones en el manejo del recurso docente.....	113
14.-Componentes de las competencias.....	127
15.-Definición de las competencias.....	132
16.-Ejemplo de planificación en V heurística.....	153
17.-Fases de la Teoría General de los Sistemas.....	158
18.-Comunicación Educativa.....	163
19.-Retroalimentación.....	164
20.-El profesor investigador y reflexivo.....	190
21.-Los cuatro dominios del buen desempeño docente.....	202
22.-Autoevaluación docente.....	210
23.-El docente creativo.....	223

**LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESOR DE LA
FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL
DEL ECUADOR Y SU INCIDENCIA EN LA CALIDAD EDUCATIVA**

INTRODUCCIÓN

La Universidad Central del Ecuador desea mejorar sus estándares de calidad. Las últimas puntuaciones de la evaluación de las universidades estatales no han sido satisfactorias para nuestra universidad. Ésta ha descendido en el ranking de la clasificación de universidades ecuatorianas. Esta fue la principal motivación para el diseño y la ejecución de este trabajo: aportar un estudio a mi universidad para ofrecer propuestas que mejoren su calidad educativa.

Las investigaciones que se realizan en los centros de educación superior son actividades que merecen el interés de todos los que somos parte de una universidad. Reflexionar, investigar y presentar los resultados es algo apasionante para los que hemos vivido el largo proceso que dura la ejecución de una tesis doctoral. El presente estudio pretende analizar la influencia de las competencias de los docentes de la educación superior en la calidad educativa de la universidad. La investigación contiene los siguientes capítulos:

En el primero se desarrolla una información sintetizada del país y de sus principales características desde diferentes facetas de la actividad social y económica.

El segundo capítulo describe la realidad del sistema educativo ecuatoriano, en especial, de la educación secundaria. Una vez finalizada esta etapa ingresan en la educación superior.

El tercer capítulo, presenta la realidad y la problemática de la educación superior en la última década. Existen retos y oportunidades importantes en la universidad que no se deben dejar escapar.

En el cuarto capítulo, se presentan los fundamentos teóricos y conceptuales en relación con las competencias del docente de la educación superior y se hace un breve estudio sobre su perfil profesional.

Del capítulo quinto al octavo se abordan las competencias del docente universitario. Entre ellas se comentan las competencias relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, trabajo en equipo, la implicación en el proyecto educativo de la institución, orientación y tutorías, gestión y dirección de sí mismo, investigación científica y competencias relacionadas con la apertura de la institución a la sociedad.

En el capítulo noveno, se hace referencia al diseño de la investigación haciendo especial énfasis en el método, los participantes y las definiciones de las dimensiones utilizadas en esta investigación.

En el capítulo diez, constan los resultados del estudio en función de los objetivos de la investigación y de los constructos analizados.

En el capítulo once se ofrece las conclusiones de la investigación, siempre teniendo en cuenta los objetivos del estudio. Finalmente, el capítulo doce hace referencia a una propuesta para mejorar la competencia investigadora en la Facultad de Filosofía.

Espero que la tesis sea útil para mejorar la situación de la educación superior ecuatoriana y, concretamente, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación que es donde desempeño mi profesión y mi vocación.

CAPÍTULO I

EL ECUADOR Y SU SISTEMA EDUCATIVO

CAPÍTULO I

EL ECUADOR Y SU SISTEMA EDUCATIVO

1.- INFORMACIÓN GENERAL BÁSICA DEL PAÍS

Ecuador, oficialmente República del Ecuador, es un país soberano situado al noroccidente de América Del Sur. Limita al norte con Colombia, al sur con Perú, al occidente con el Océano Pacífico, en el cual, se encuentra a mil kilómetros del continente las Islas Galápagos, que fue declarado por la UNESCO patrimonio Natural de la Humanidad.

Es el país con la más alta concentración de ríos por kilómetro cuadrado del mundo, el de mayor diversidad por kilómetro cuadrado en el planeta y uno de los países con mayor biodiversidad, teniendo un sin número de especies animales y vegetales. Actualmente es de los pocos países que recoge en su Constitución el derecho del medio ambiente (Vaca, R. 2009).

Gráfico 1: Mapa del Ecuador



Fuente: Indexmundi (2013).

Ecuador es la octava economía latinoamericana, la séptima sudamericana y la décima americana. Es el país más densamente poblado de Sudamérica y el quinto del continente (INDEXMUNDI, 2013). Ecuador es la tercera economía con más rápido crecimiento en Latinoamérica y actualmente es uno de los países que presentan menores tasas de desempleo de América Latina (Banco Mundial: 2012).

El dinamismo económico que está logrando el país se refleja en el crecimiento económico del 5,2% interanual, según los datos del Banco Central del Ecuador (2013). Destaca un alto crecimiento en el sector de la acuicultura, que se refleja también en un importante incremento de empleo en el sector pesquero. Ecuador es un importante exportador de petróleo en la región, además consta

como el principal exportador de banano a nivel mundial y uno de los principales exportadores de flores, camarones y cacao.

En noviembre de 2006, Rafael Correa fue elegido como presidente para el periodo 2007-2014. El margen electoral fue el tercero más amplio en el actual periodo constitucional y democrático (1979-2007), superado únicamente por la elección de Jaime Roldós (1979) y Sixto Durán Ballén (1992). El 15 de abril de 2007 se eligió a la Asamblea Constituyente, la que promulgó una nueva Carta Magna, vigente desde octubre de 2008.

2.- BREVE HISTORIA DEL ECUADOR

El Ecuador es hoy lo que fue hace siglos era el Reino de Quito, conformado por las etnias Quitus-Caras. Cuando llegaron los españoles, estaba gobernado por Atahualpa, el último emperador inca. La conquista española funda la ciudad de Quito el 6 de diciembre de 1534 y Sebastián de Benalcázar, su fundador, diseña los primeros planos de la ciudad: el Centro Histórico de Quito.

Durante los siglos de coloniaje, la vida económica estaba basada en tres actividades: la mita, el obraje y la encomienda. El sistema político de organización del Estado seguía la estructura de la metrópoli, es decir, las ciudades que se fueron formando tenían esa configuración, pero la mayoría de la población vivía en el campo hasta la década de los 50 del siglo pasado.

La independencia ecuatoriana del coloniaje español se sella el 24 de mayo de 1822, cuando el Mariscal Antonio José de Sucre vence a las tropas realistas y finaliza el dominio de los peninsulares.

Desde esa fecha hasta 1830, y por la influencia de Simón Bolívar, el actual Ecuador pasa a formar parte de la Gran Colombia, que lo integraban Venezuela, Colombia y Ecuador. Sin embargo, se dan contradicciones profundas y en 1830 se disuelve la Gran Colombia. En el mismo año, se redacta la primera Constitución del Estado y comienza la vida republicana. De ahí en adelante se elaborarán veinte constituciones, la última en el año 2008.

En el siglo XIX se producen gobiernos de tipo conservador latifundista como el de García Moreno. Con este presidente se construyó una parte del ferrocarril que une la Sierra con la Costa ecuatoriana.

Al finalizar el siglo XIX, comienza la lucha contra la ideología conservadora. Eloy Alfaro se opone al dominio de la Iglesia en la vida del país. En enero de 1912, el viejo luchador Alfaro, muere incinerado por turbas quiteñas, quienes le acusan de ir contra la Iglesia e instaurar un régimen masónico. Alfaro impulsó las libertades en el país como la de culto, la no dependencia del Estado respecto a la Iglesia, la educación laica obligatoria, el voto de la mujer y, su obra máxima, la culminación del ferrocarril Quito-Guayaquil, que cambió muchas estructuras del país.

En la década de 1920 a 1930 y como consecuencia de la Gran Depresión en los Estado Unidos, la producción de cacao de exportación, que era el principal rubro económico de ingresos, cae y se produce una crisis. Además se crea el Banco Central del Ecuador, la Contraloría General del Estado, se comienza a perfilar la seguridad social, pero el país sigue en la pobreza y dominado por los liberales y, especialmente, por los conservadores.

El líder populista, José María Velasco Ibarra, es elegido en cinco ocasiones entre 1934 y 1972, pero casi todos sus gobiernos, a excepción de uno, fueron derrocados por golpes militares. En 1941 el Perú ataca al Ecuador y se produce una guerra fratricida, en la que el país pierde casi la mitad de su territorio. Este hecho es un vivo reflejo del carácter belicista que tenía la humanidad en los años 40', cuando en Europa se daba la segunda guerra mundial.

En los años 70' comienza el auge petrolero, que favorece el crecimiento de la clase media, el éxodo de la población del campo a la ciudad, se produce un impulso de las infraestructuras y la modernización del país. En el período petrolero también existe el dominio de los grupos militares, que creen que pueden salvar al país pero que, lamentablemente, pecan en lo mismo que otros gobiernos: en la corrupción y el autoritarismo.

En los años 80', el presidente del gobierno populista Jaime Roldós, muere en 1981 en un accidente aéreo no esclarecido. Le suceden Oswaldo Hurtado, de la Democracia Cristiana, León Febres Cordero, también del Social Cristianismo y Rodrigo Borja de la Social Democracia. Estos gobiernos no pudieron superar los problemas económicos del país, que iban en aumento, a causa del bajo precio del barril de petróleo.

Un acontecimiento interesante de finales del siglo XX es el impulso del movimiento indígena, muchos años olvidado y sin representación en la política ecuatoriana. Desde entonces, hasta la fecha, los indígenas juegan un papel importante en la sociedad ecuatoriana.

En la década de los noventa, durante el gobierno de Jamil Mahuad, se produce una terrible inflación en la economía ecuatoriana y se adopta el dólar como moneda oficial. También se produce el cierre bancario, que perjudica a miles de personas y que es el causante de que miles de ecuatorianos hayan emigrado a otros países, especialmente a España, Italia y Estados Unidos.

En el inicio del siglo XXI, el país dolarizado tiene otro gobierno (general Lucio Gutiérrez) pero la economía del país sigue supeditada a las órdenes del Fondo Monetario Internacional. Cae Gutiérrez porque los generales le niegan el apoyo y su gobierno se extingue. Su vicepresidente, Alfredo Palacios, asume el poder (2007) hasta que el actual presidente Rafael Correa Delgado es proclamado presidente de la República.

3.- EL SISTEMA EDUCATIVO EN EL ECUADOR

A continuación se analizan brevemente las bases legales del Sistema educativo ecuatoriano explicitadas en la Constitución. Al igual que en otros países, el Ecuador tiene un sistema educativo que sostiene su desarrollo económico, político, cultural y, en estos últimos tiempos, el mantenimiento de la naturaleza del país. La educación siempre ha sido un derecho fundamental para las distintas constituciones que ha tenido el país y no podía ser de otra manera en la última aprobada. En el artículo 26 declara que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber inexcusable del Estado (Constitución 2008:23).

Esta constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y

condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. En la Constitución (2008:23) se dicta, en el art. 27, que:

“Art.- 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto de los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional”.

La educación está reglamentada por el Ministerio de Educación y existen centros educativos de diferentes tipos: fiscal, fiscomisional, municipal y particular, laica o religiosa, hispana o bilingüe intercultural (Ministerio de Educación, 2013). La educación pública es laica en todos sus niveles, obligatoria hasta el nivel básico y gratuita hasta el bachillerato o su equivalente.

3.1.-La educación inicial

La educación inicial o preescolar abarca desde los 3 hasta los 5 años de edad y constituye una parte no obligatoria en la educación ecuatoriana. Se subdivide en dos niveles: el primero engloba al alumnado de 3-4 años y el segundo al alumnado de 4-5 años. En muchos casos se considera parte del desarrollo temprano, pero no siempre utilizada, no por falta de recursos, sino por creencias o ideologías diversas sobre el desarrollo infantil.

La educación inicial se basa en el desarrollo integral de niños y niñas menores de 5 años y tiene como objetivo potenciar el aprendizaje y promover su bienestar mediante experiencias significativas y oportunas que se dan en ambientes estimulantes, saludables y seguros. Se marca como fin garantizar y respetar los derechos de los niños y niñas, así como la diversidad cultural y lingüística, el ritmo propio de rendimiento y aprendizaje y potenciar sus capacidades, habilidades y destrezas.

Los niños y las niñas de esta edad, de manera natural, buscan explorar y experimentar actividades que llevan a cabo por medio de la interacción con los otros, con la naturaleza y con su cultura. Los padres y las madres, los familiares y otras personas de su entorno son muy importantes y deben darles cuidado, protección y afecto para garantizar la formación de niños y niñas que sean felices y saludables, capaces de aprender y desarrollarse.

El espacio educativo para las diversas actividades debe estar dividido en áreas de trabajo (o rincones), con materiales para cada una de ellas para permitir jugar a los niños, de forma autónoma y de acuerdo con sus intereses. La educación a nivel inicial ha cobrado

en los últimos tiempos un mayor impulso. Para desarrollar el trabajo en estos primeros años de vida de la niñez se ha llegado al convencimiento de que si se educa bien en los primeros años los posteriores darán mejores frutos.

El Ministerio de Educación, mediante el proyecto Educación Inicial de Calidad con Calidez (LOEI, 2011), trabaja en pro del desarrollo integral de niños y niñas menores de 3 años, atiende su aprendizaje, apoya su salud y nutrición, y promueve la inclusión, la interculturalidad, el respeto y cuidado de la naturaleza y las buenas prácticas de convivencia.

La responsabilidad de educación de los niños/as, desde su nacimiento hasta los 3 años de edad, es principalmente de la familia, aunque esta puede decidir optar por diversas modalidades certificadas. La Educación Inicial está articulada con la Educación General Básica y se pretende lograr una adecuada transición entre ambos niveles y etapas del desarrollo humano. La educación inicial es corresponsabilidad de la familia, la escuela, la comunidad y el Estado.

3.2.- La Educación General Básica (E.G.B.)

La E.G.B. tiene como fin desarrollar las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de los niño/as y adolescentes desde los 5 años de edad en adelante, hasta continuar los estudios de bachillerato. Está compuesta por diez años de enseñanza obligatoria en los que se quiere reforzar, ampliar y profundizar las capacidades y competencias adquiridas en la etapa anterior y se trabajan las disciplinas básicas.

El nivel de Educación General Básica se divide en 4 subniveles:

-Preparatoria, que corresponde a 1º grado de E.G.B. y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 5 años de edad.

-Básica Elemental, que corresponde a 2º, 3º y 4º grado de E.G.B. y, preferentemente, se ofrece a los estudiantes de 6 a 8 años de edad.

-Básica Media, que corresponde a 5º, 6º y 7º grado de E.G.B. y preferentemente se desarrolla con los estudiantes de 9 a 11 años de edad.

-Básica Superior, que corresponde a 8º, 9º y 10º grado de E.G.B. y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad.

Aunque las edades prefijadas son las sugeridas para la educación en cada nivel, no se puede negar el acceso del estudiante a un nivel o curso por su edad. En casos como la repetición de un curso escolar, necesidades educativas especiales o jóvenes y adultos con educación inconclusa, se debe aceptar al alumno, independientemente de su edad, en el grado o curso que corresponda, según los cursos que haya aprobado y su nivel de aprendizaje.

La metodología se basa en el tratamiento de las asignaturas básicas, de manera que faciliten la adquisición y comprensión del conocimiento de diferentes campos. La media de alumnos por aula (ratio) es de 17. Con respecto a la jornada lectiva, esta consta de un total de 35 horas semanales desde segundo a séptimo de E.G.B. entre asignaturas obligatorias (30 horas) y actividades adicionales (5 horas), con un total de 7 horas de trabajo diarias.

Para los alumnos de octavo a decimo de E.G.B. las jornadas lectivas son de 7 horas diarias, de las cuales todas se destinan a asignaturas obligatorias, constituyendo también 35 horas semanales. La evaluación, por su parte, pretende ser permanente, sistemática y científica y tiene como finalidades diagnosticar la situación de aprendizaje del estudiante y lograr mejoras en su formación a través del estímulo, de acuerdo con el desarrollo del aprendizaje y la capacidad individual de cada estudiante.

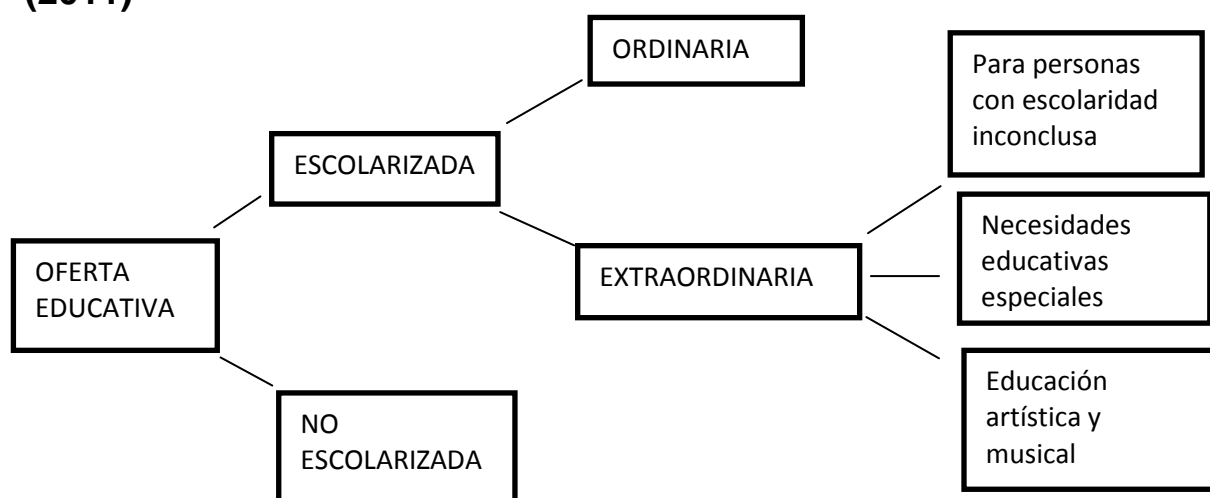
La calificación quimestral de cada área es la media de las evaluaciones parciales, previas al examen quimestral. La calificación anual por área es el promedio de las calificaciones quimestrales. Para obtener la titulación de E.G.B., la Dirección Provincial de Educación debe aprobar la certificación dada por la primera autoridad del centro educativo, junto con el informe del desarrollo psicológico, motriz y social alcanzado por el niño, constituyendo un requisito para acceder al siguiente nivel. Los jóvenes que concluyen los estudios de EGB serán ciudadanos capaces de:

- Convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional.
- Sentirse orgullosos de ser ecuatoriano, valorar la identidad cultural nacional, los símbolos y valores que caracterizan a la sociedad ecuatoriana.
- Disfrutar de la lectura y leer de una manera crítica y creativa.
- Demostrar un pensamiento lógico, crítico y creativo en el análisis y resolución eficaz de problemas de la realidad cotidiana.
- Valorar y proteger la salud en sus aspectos físicos y psicológicos.
- Preservar la naturaleza y contribuir a su cuidado y conservación.
- Solucionar problemas de la vida cotidiana a partir de la aplicación de lo comprendido en las disciplinas del currículo.
- Producir textos que reflejen su comprensión del Ecuador y el mundo contemporáneo a través del conocimiento de las disciplinas del currículo.
- Aplicar las tecnologías en la comunicación, en la solución de problemas prácticos, en la investigación, en el ejercicio de actividades académicas, etc.
- Interpretar y aplicar a un nivel básico un idioma extranjero en situaciones comunes de comunicación.
- Hacer buen uso del tiempo libre en actividades culturales, deportivas, artísticas y recreativas que los lleven a relacionarse con los demás y su entorno, como seres humanos responsables, solidarios y proactivos.

-Demostrar sensibilidad y comprensión de obras artísticas de diferentes estilos y técnicas, potenciando el gusto estético (Ministerio de Educación, 2013).

A continuación se presenta un gráfico que nos permite analizar mejor la realidad de la educación ecuatoriana.

Gráfico N° 2.- Clasificación de la oferta educativa según la LOEI (2011)



Fuente: Reglamento General a la LOEI, 2012: art. 23
Elaboración: DNAIE-MinEduc

El Sistema Nacional de Educación presenta las siguientes cifras a nivel general. Según datos de la tabla siguiente, la población estudiantil se acerca a los cinco millones de estudiantes, casi la tercera parte de la población total ecuatoriana.

Tabla N° 1. Número de docentes y estudiantes en educación escolarizada ordinaria y extraordinaria.

NOMBRE DE PERIODO	NUMERO DE INSTRUCCIONES	NUMERO DE DOCENTES	NUMERO DE ESTUDIANTES
2011-2012	28.590	210.850	4'418.913

Fuente: AMEI- MinEduc (2014).

En los últimos años la educación fiscal y pública, administrada y gestionada por el Estado, ha crecido notablemente, según la siguiente tabla:

Tabla N° 2. Tipos de sostenimiento en educación escolarizada ordinaria y extraordinaria.

Tipo de educación	Tipo de sostenimiento			
	Pública	Fisco misional	Particular	Total
Escolaridad Ordinaria	18840	595	5400	24835
Escolaridad Extraordinaria	2499	668	588	3755
Total	21339	1263	5988	28590

Fuente: AMEI- MinEduc. (2014).

En la educación ecuatoriana predominan las mujeres sobre los hombres, como sucede en otros países, así lo expresan los siguientes datos:

Tabla N° 3. Número de docentes según sexo.

SEXO	NUMERO DE DOCENTES	DISTRIBUCION PORCENTUAL
MUJERES	144.129	68,40%
HOMBRES	66.721	31,60%
TOTAL	210.850	100,00%

Fuente: AMEI- MinEduc. (2014).

Los datos de esta tabla nos aportan una visión de las asignaturas y la carga horaria de la Educación General Básica por niveles educativos.

Tabla N° 4. Malla curricular de Educación General Básica

ASIGNATURAS Y CLUBES	GRADO									
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Lengua y Literatura	25	12	12	9	9	9	9	6	6	6
Matemática		8	8	7	7	7	7	6	6	6
Entorno Natural y Social		5	5							
Ciencias Naturales				5	5	5	5	4	4	4
Estudios Sociales				4	4	4	4	4	4	4
Educación Estética	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación Física	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Lengua Extranjera								5	5	5
Clubes	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Fuente: Ministerio de Educación (2014).

3.3.-El Bachillerato

El bachillerato es la etapa que se realiza después de los 10 años de educación básica y anterior a la educación superior. Se denomina Bachillerato General Unificado (Diario Hoy, 2004). El estudiante se gradúa entonces con el nombre de Bachiller en Ciencias (Diario Centinela, 2013). El principal objetivo de este nuevo Bachillerato es

proporcionar una formación general y una preparación interdisciplinaria para fomentar la elaboración de proyectos de vida e integrarse en la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. También pretende desarrollar las capacidades de aprendizaje y las competencias ciudadanas y preparar a los estudiantes para el trabajo, el aprendizaje a lo largo de la vida y para el acceso a la educación superior.

El alumno debe cursar una serie de asignaturas comunes a todos los tipos de Bachillerato y puede optar por una de las opciones siguientes:

- Bachillerato en Ciencias: en el que además de las asignaturas comunes, se ofrece formación complementaria en áreas científicas y humanísticas.

- Bachillerato Técnico: además de las asignaturas comunes ofrece una formación complementaria en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas que permiten a los estudiantes ingresar al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico.

El Bachillerato Unificado se justifica porque es la única manera de garantizar la igualdad de todos los bachilleres y, a la vez, aumentar las opciones de post-graduación. De este modo, al poseer asignaturas comunes, el alumnado se verá habilitado para acceder a estudios superiores de cualquier área académica o ingresar directamente en el mundo laboral.

Una vez que los alumnos finalizan los estudios reciben el título de Bachiller de la República del Ecuador. Y en caso de que haya hecho algún Bachillerato Técnico se especifica la figura profesional cursada por el estudiante en la institución educativa. Este título les otorga el acceso directo a la Universidad.

Existe una serie de cambios fundamentales en el Bachillerato. En primer lugar, en lo referente al aprendizaje, el bachillerato anterior pretendía asimilar y recordar información para, después, demostrar en un examen lo que se recordaba. Es decir, se ponía especial énfasis en la cobertura de los contenidos.

En cambio, en el Bachillerato General Unificado se pretende formar en conocimientos, habilidades y actitudes, provocando así un aprendizaje más duradero, útil y aplicable a la vida, es decir, se pone especial énfasis en el desarrollo de competencias. Por otro lado, el rol del profesor en el bachillerato anterior era transmitir conocimientos, mientras que ahora es orientar, guiar y estructurar el aprendizaje de los estudiantes. Por último, el papel del estudiante en el Bachillerato General Unificado es ser un programa activo del aprendizaje, mientras que en el anterior se limitaba a recibir conocimientos.

Para lograr el cambio de la concepción del aprendizaje que se tenía en el bachillerato anterior y la concepción que actualmente se tiene en el Bachillerato General Unificado, se toman en cuenta las experiencias y los conocimientos anteriores con los que se desenvuelve el estudiante, ya que se considera que el aprendizaje significativo y duradero se da cuando éste conecta con sus conocimientos previos. Para este cambio, también se requiere de una contextualización del aprendizaje como una tarea auténtica de

la vida real y que el estudiante comprenda el sentido y el propósito de lo está aprendiendo.

El aprendizaje es percibido como algo interdisciplinar, para lo que se requiere que la organización de los contenidos que se asimilan no sea un simple listado de temas, sin relación alguna entre sí, sino que tenga coherencia con la estructura de la propia asignatura y que muestre las relaciones con las demás asignaturas. Además, se resalta la necesidad de la construcción de currículos flexibles para así poder adaptarse a las distintas demandas sociales, a las necesidades de una población joven diversa y a la multiplicidad de formas de aprendizaje presentes en el aula.

En el Bachillerato General Unificado (BGU), el papel del docente se percibe como el guía que orienta al estudiante en su aprendizaje. Su rol es definir objetivos de aprendizaje, ofrecer a los estudiantes experiencias que les permitan alcanzar los objetivos y realizar un proceso de evaluación (que incluye la autoevaluación) para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, es decir, debe construir, investigar, buscar información, experimentar y satisfacer su curiosidad para aprender.

Pero existen algunas críticas al Sistema General Unificado. Entre otras las de las Escuelas de Magisterio ecuatoriano. Veamos lo que dice el Presidente de la FESE (Federación Ecuatoriana de Estudiantes Secundarios) al comenzar el semestre modalidad Costa (Chiluisa, M; 2014:12): “Desde el año lectivo 2011-2012 en nuestro país de manera impuesta se aplica el denominado Bachillerato General Unificado (BGU), su aplicación en un inicio estuvo marcada por la lucha del movimiento estudiantil, quien se opuso a la forma

en como el BGU fue concebido y aplicado, fruto de esa lucha se alcanzaron algunos triunfos como la eliminación de los centros multiservicios, los cuales eran los encargados de impartir el segundo idioma fuera del horario regular de clases y de la institución educativa, así como la incorporación de la informática como materia dentro del tronco de asignaturas.

Sin embargo, varias dificultades que la FESE denunció desde un principio, tres años después, no han sido solucionadas: la ausencia de docentes especializados para las nuevas materias que se inventaron, la falta de capacitación docente, la no entrega a tiempo de materiales didácticos ofrecidos y la poca profundización en los conocimientos, por lo que se proponía:

- Capacitación docente de los profesores de la nueva materia de “Emprendimiento y Gestión”, no se desean profesores que improvisen en esta importante asignatura, así mismo para los docentes del conjunto de materias técnicas que se crearon según cada colegio.

- Cambios en la malla curricular:

- Separación de la materia “Física-Química”, se exige que estas materias se impartan por separado en el 2° de bachillerato, como se hace en el 1° de bachillerato pues, tal como está en este momento, no se logra tener una adecuada profundización de los temas impartidos.

- Revisión de los contenidos de la materia de “Educación para la ciudadanía”, que en varias instituciones está siendo utilizada como herramienta de adoctrinamiento

“correísta”, además de tener contenidos en contra de las organizaciones sociales y populares.

-Incorporación de las siguientes materias: “Educación sexual” y “Lógica”.

-Fortalecimiento de la carga horaria de las materias de especialización.

-Incremento de las horas de práctica en las instituciones que ofertan la modalidad técnica. Se propone pasar de 10 a 20 horas semanales.

-Especificación en el título de bachiller sobre la modalidad escogida por el estudiante en su plantilla (ciencias o técnico).

A estos problemas hay que añadir la accesibilidad y permanencia en el bachillerato que, según algunos estudios, apenas el 57.8% del universo de jóvenes de 15 a 18 años se encuentran cursándolo. Cuatro de cada diez estudiantes (40%) de estas edades desertan de sus estudios. Son cifras alarmantes. Las organizaciones de estudiantes de secundaria plantean reparos al nuevo bachillerato en el que se han integrado algunas materias y se han creado otras nuevas. Y lo más grave es la falta de docentes capacitados para impartir algunas asignaturas.

Pero existe una preocupación por un verdadero mejoramiento de la educación ecuatoriana y haciéndose eco de encuentros internacionales (El Salvador, 2008) en los que se ha tratado el tema

del mejoramiento de la educación básica, se han creado algunos estándares de calidad con los cuales el país se identifica.

El estudio realizado por Bustamante sobre los estándares de calidad en la educación ecuatoriana nos aporta datos interesantes (Bustamante, 2013). Primeramente, se entiende por estándares de calidad en el Ecuador, a los descriptores de los logros esperados por los diversos componentes que forman parte del sistema educativo. Tales orientaciones deben ser observadas en el proceso de gestión de la calidad, para cumplir unos objetivos trazados por la autoridad competente. En el caso de los estudiantes, los estándares de calidad están en relación al proceso de aprendizaje: conocimientos, destrezas y actitudes. Mientras los estándares de calidad de los docentes están en relación a su eficiencia para asegurar el logro de tales aprendizajes: preparación académica, eficiencia pedagógica etc.

Los estándares de calidad también se aplican a todos los establecimientos de educación del país, sea en el contexto estatal o particular, ya que el “Estado ejerce la rectoría sobre el sistema educativo a través de la Autoridad Nacional de Educación de conformidad con las leyes de la República” (Constitución; 2008, art. 26). Pero el Ministerio de Educación, previamente, analiza las características que deben tener los estándares de calidad y que, a continuación, exponemos (Ministerio de Educación: 2011):

-Ser objetivos básicos comunes por lograr: este descriptor define las prioridades del sistema educativo, a fin de cumplir con la universalidad de la educación y la igualdad de oportunidades.

-Estar referidos a logros o desempeños observables y medibles: lo que interesa al sistema es el tema de la rendición de cuentas, la eficacia y eficiencia de la autoridad educativa.

-Ser fáciles de comprender y utilizar: con el fin de socializar al mayor número posible de actores educativos, para su posterior involucramiento y su aplicación.

-Deben estar inspirados en ideales educativos como la democracia y la participación. Estar basados en valores culturales propios ecuatorianos y universales, respetando la pluralidad e interculturalidad de la ciudadanía.

-Ser homologables con estándares internacionales pero aplicables a la realidad ecuatoriana: significa que deben ser equiparables a los estándares internacionales, sin abandonar el conjunto de la realidad nacional, en el ámbito de la competitividad, a fin de fomentar el desarrollo del país.

-Presentar un desafío para los actores e instituciones del sistema: todo estándar de calidad representara un desafío para quienes afecta, por lo tanto, el estándar es prospectivo y propositivo, tendente a la mejora de la educación nacional. En esta propuesta el Ministerio de Educación (2011) propone, tres tipos de estándares de calidad, a saber: a) De aprendizaje, b) De desempeño profesional y c) De gestión escolar.

4.- LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Para analizar la educación intercultural bilingüe, tenemos necesariamente que remitirnos a sus leyes, reglamentos, su cumplimiento o incumplimiento en la práctica educativa y de qué manera se ha ido desarrollando este sistema de educación que debe beneficiar a las 14 etnias que existen en el territorio ecuatoriano.

El 11 de enero del 2011 se aprobó la Ley Orgánica de Educación Intercultural. El documento contiene 143 artículos, 13 disposiciones generales, cuarenta transitorias, diez derogatorias y una final con el propósito de garantizar el derecho a la educación. Determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad, así como las relaciones entre sus actores. Desarrolla y profundiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación.

Uno de los aspectos que recoge el informe es el incremento del incentivo para la jubilación de los educadores de 12 a 36 mil dólares, equiparándoles a los maestros a las cantidades que reciben los servidores públicos. Últimamente hay dificultades para cobrar el bono en efectivo y se recibe en papeles monetarios. El problema se agrava en estos últimos tiempos porque la economía del país vive de los precios del petróleo y los ingresos han

disminuido. El dinero se está acabando y no solo para los colectivos vulnerables de la población, sino para toda la ciudadanía.

Así mismo, en la disposición transitoria quinta se determina la homologación salarial de los profesores de la siguiente manera; categoría J, 500 dólares al mes; categoría C, 1150 dólares; categoría B, 1340 dólares; categoría A, 1590 dólares; y categoría AA 1950 dólares mensuales. Además, el proyecto establece que la educación es un derecho humano fundamental garantizado en la Constitución y condición necesaria para el respeto a los derechos humanos.

Son titulares del derecho a la educación de calidad, laica, libre y gratuita en los niveles inicial, básico y bachillerato, así como a una educación permanente a lo largo de la vida para todos los habitantes del Ecuador. Esto incluye la educación a través de Internet, en especial, para los ecuatorianos que residen fuera del país.

4.1.- Situación actual del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)

Las políticas públicas afectan al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Y con esta reducción presupuestaria, el gobierno de Correa ha cerrado más de 200 escuelas de educación bilingüe en algunos lugares del país, ya que el objetivo del gobierno es homogenizar la educación, privando al derecho a la niñez y a la juventud de educarse en su propia lengua y cultura.

Resultado de estas políticas, los indígenas creen que se está cometiendo un etnocidio al perderse poco a poco la identidad de los pueblos indígenas y al someterle la educación intercultural a los objetivos del estado. Por lo tanto, la educación bilingüe intercultural promovida por el régimen es una trampa de destrucción, una arbitrariedad cultural y la aplicación de lo que los antropólogos llaman “violencia simbólica”.

Las 14 nacionalidades indígenas que existen en el país no desean la masificación de la educación en un solo sistema colonial, como era antes. Con estas políticas se detiene el avance que el SEIB ha tenido hasta ahora, apoyando la interculturalidad y disminuyendo el racismo y la discriminación. El gobierno ha entrado en contradicciones con lo que dice la Constitución del Estado Ecuatoriano (Constitución, 2008) y con el convenio 169 de la OIT que aconseja a todos los estados, donde existan pueblos indígenas, a enseñar a los niños y niñas en su propia lengua. Las autoridades deberán adoptar disposiciones para preservar las lenguas indígenas de las diversas comunidades (Art. 28 del conv. 169 OIT).

CAPITULO II

LA REALIDAD DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

CAPITULO II

LA REALIDAD DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1.- LA EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE LA GLOBALIZACIÓN

Para analizar la realidad de la universidad ecuatoriana, en toda su problemática y desenvolvimiento, es indispensable realizar una aproximación a la situación de las universidades del ámbito latinoamericano. También es necesario comentar la gran influencia que tienen las universidades europeas en nuestro entorno, ya que éstas son herederas históricas de nuestras tradiciones en la educación universitaria.

A las universidades se le adjudican una serie de atributos como factor clave para el desarrollo y el buen funcionamiento de un país. Se sostiene que el buen funcionamiento de una institución superior es una pieza vital para la competitividad de las economías, la movilidad social y la cohesión de las sociedades.

Los datos sobre el crecimiento de la población universitaria mundial han ido aumentando de 28'5 millones de estudiantes en 1970 a 67 millones en 1990 y 152'5 millones en 2007. Este crecimiento se duplicará a partir del año 2014 (Bruner, 2010).

Este aumento es imparable porque responde, al mismo tiempo, a las necesidades de la población y de la economía. También la sociedad se enriquece con un mayor número de personas con

educación terciaria, una fuerza laboral más cualificada, permite elevar la productividad de la economía y facilita la transferencia y difusión de tecnologías y conocimiento, el crecimiento del PIB y el bienestar de la población. Los beneficios no monetarios de la educación superior serían igualmente decisivos, incluyendo, entre otros, menores tasas de criminalidad, impactos sobre el cuidado y la educación de los hijos, la salud, el comportamiento cívico y un mejor desempeño de las instituciones.

No debe sorprender, por tanto, que las universidades (las instituciones que a lo largo de los siglos se han identificado con la educación superior) ocupen un lugar prominente en el imaginario social, ya no solo de las elites y los grupos acomodados, sino también del 'ciudadano medio' y de las masas. Igualmente en Ecuador, la universidad estaba reservada a las élites hasta los años 60 del siglo pasado.

La sociedad contemporánea deposita su confianza en la información, el conocimiento y las ciencias, bienes que identifica con la institución universitaria como proveedora de estos servicios y como formadora del personal encargado de su administración. Sobre todas las cosas, la globalización en curso reconoce a las universidades como uno de sus principales baluartes.

En la actualidad el rol de la universidad es esencial para la economía, cuyo dinamismo productivo se alimenta del uso intensivo de la información y el conocimiento avanzado (Marginson, 2010). Las universidades latinoamericanas, honestamente hablando, no están a la altura en el ranking de las mejores universidades del mundo. La geopolítica global de las empresas e instituciones del

conocimiento se halla fuertemente concentrada en otros espacios que no son de América Latina.

Los países de alto desarrollo producen el 79% de las publicaciones internacionalmente registradas y el 99% de las patentes concedidas por la oficina de patentes de los Estados Unidos. Captan 8 de cada 10 alumnos de educación superior, internacionalmente móviles y albergan 99 de las 100 primeras universidades, según el ranking de Shanghái (2009) y el 90% de las 500 primeras universidades. Vamos a ilustrar con una tabla extraída para tal efecto:

Tabla 5. Geopolítica global de las funciones e instituciones de conocimiento

Región, bloque, países ¹	Publicaciones registradas (1996-2008)		Patentes concedidas por la USPTO (2000-2008)		Captación alumnos móviles internacionales	Universidades Top (ARWU 2009)			
	número	%	Número	%		%	Top 100 (núm.)	Top 100 (%)	Top 500 (núm.)
Bloque Anglo-occidental	6 659 929	0.38	825 613	0.57	0.45	73	0.73	236	0.47
Europa Occidental	4 775 902	0.27	201 158	0.14	0.31	20	0.20	160	0.32
Demás países de alto ingreso	2 404 551	0.14	414 740	0.28	0.07	6	0.06	54	0.11
Subtotal	13 840 382	0.79	1 441 511	0.99	0.83	99	0.99	450	0.90
Países de ingreso medio y bajo	3 656 128	0.21	15 294	0.01	0.18	1	0.01	51	0.10
Total	17 496 510	1.00	1 456 805	1.00	1.01	100	1.00	501	1.00

Fuente: SCImago, SJR/SCImago Journal & Country Rank, 2010; *National Science Board, Science & Engineering Indicators 2010*; OECD, *Education at a Glance 2009*; Shanghai Ranking Consultancy, *Academic Ranking of World Universities ARWU (2009. A)*

Como se puede observar, dentro de esta gran estructura educativa y económica de extraordinaria concentración, América Latina participa de forma efímera. En efecto, si bien la región representa

alrededor del 9% de la población mundial y su producto alcanza el 8% del Producto Interno Bruto (PIB) global, en cambio, produce apenas el 3% de las publicaciones mundialmente indexadas y un minúsculo 0.19% de las patentes concedidas. Atrae menos del 2% de los estudiantes terciarios internacionalmente móviles y no cuenta con ninguna universidad entre las 100 primeras del ranking de Shanghái (Shanghái Ranking Expanded, 2014).

En el conjunto de la región, aparecen incluidas otras nueve universidades: cinco brasileñas, dos chilenas, una mexicana y una argentina (Bruner, 2010). Ninguna puede considerarse de clase mundial, pero todas ellas operan, sin duda, como referentes dentro del ámbito regional y en el espacio iberoamericano, junto a un grupo adicional de once universidades españolas entre las cuales consta la universidad de Barcelona, la Autónoma de Madrid, la de Valencia, la Complutense de Madrid, de Granada y la del País Vasco, universidad que dirige esta tesis.

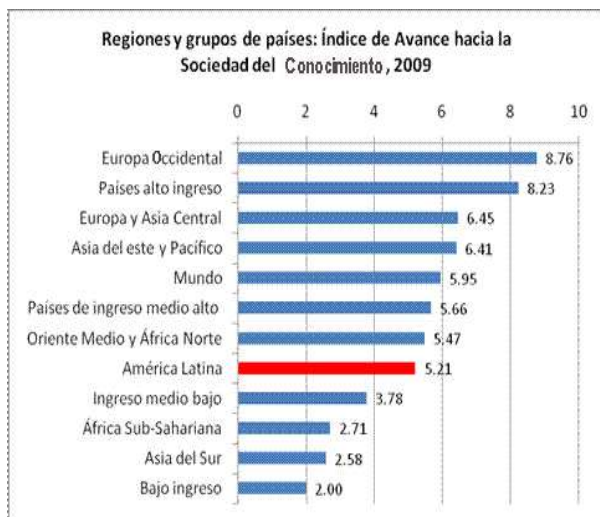
Los indicadores que ubican en el ranking a las universidades son el número total de graduados de una institución en posesión del premio Nobel o de la medalla Fields, número total de académicos de una institución en posesión del premio Nobel o de la medalla Fields, número de investigadores altamente citados según Thomson Reuters en los listados anuales, número de artículos en Science y Nature en los últimos cinco años, números de artículos indexados por el Science Citation Index-Expanded y Social Science Citation Index en el año anterior y número de profesores equivalentes a tiempo completo (Shanghái Ranking Expanded, 2014).

Como se constata en los datos y los indicadores anteriormente citados, la participación de las universidades latinoamericanas en el

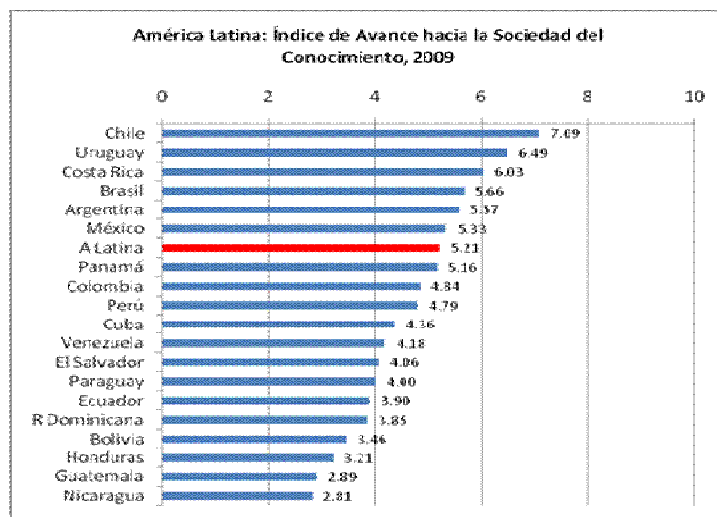
escenario global de la educación superior no es significativa. Casi todos relacionan la investigación científica con el número de publicaciones indexadas y el número de graduados y académicos en las universidades que han conseguido el premio Nobel. Toca analizar los factores adversos que influyen en estas clasificaciones. Según el Banco Mundial, hay cuatro factores considerados esenciales para la participación en la economía: el régimen de incentivos económicos, capacidad de innovación, educación y penetración en la sociedad y uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Los datos disponibles muestran que América Latina se halla en la parte inferior de este Índice (gráfica 3), sólo por encima de las dos regiones más pobres del mundo (Asia del Sur y África Subsahariana). Naturalmente, hay significativas diferencias entre los países de la región (gráfica 4).

Gráfica 3



Gráfica 4



Fuente: Revista Iberoamericana de Educación Superior (2010)

Una de las razones de este rezago latinoamericano es el escaso peso que en la región tienen las industrias y servicios más estrechamente relacionados con la ciencia y la tecnología,

conocidos también como intensivos en tecnología y conocimiento. Entre las manufacturas de este tipo se cuentan aquellas de la industria aeroespacial, farmacéutica, computadores, equipamiento de comunicaciones e instrumentos científicos. Entre los servicios avanzados se incluyen los financieros, comerciales y de comunicaciones. Ecuador no se encuentra en esta categoría.

Pues bien, el 86% del valor agregado a nivel mundial por las industrias y servicios intensivos en conocimiento es producido por los países desarrollados. Sólo el 14% corresponde a las economías de los países en desarrollo. En este último grupo, China, India, Rusia, Brasil y México dan cuenta de dos terceras partes del valor añadido en ambos sectores. América Latina, en su conjunto, contribuye apenas con el 4%.

Tabla 6. Valor agregado de industrias y servicios con tecnologías intensivas en conocimiento

	Industrias		Servicios	
	USD (corrientes) 2000-2008	%	USD (corrientes) 2000-2007	%
Bloque Anglo-occidental	44.071.634	0,47	27.102.487	0,48
Europa Occidental	23.091.730	0,24	13.101.106	0,23
Demás países de alto ingreso	14.304.740	0,15	8.457.839	0,15
Subtotal	81.468.104	0,86	48.661.432	0,86
Países de ingreso medio y bajo	12.635.297	0,13	7.790.929	0,14
Sin clasificar	210.772	0,002	190.162	0,00
Total	94.314.173	1,00	56.642.523	1,00

Fuente: Sobre la base de National Science Board, Science & Engineering Indicators (2010: 48 B).

Hoy en día, existen más de 20 mil instituciones de educación superior (IES). Algunos analistas del Norte plantean la hipótesis de que, en la actualidad, se está gestando un mercado global para explotar los servicios de educación superior. Este mercado se segmenta con la estratificación de las instituciones proveedoras del servicio, combinada con la diversidad de públicos consumidores. Los mercados nacionales se hallan subordinados al mercado global, al tiempo que van perdiendo, comparativamente, su capacidad de conferir certificados de valor y estatus a sus clientelas locales.

Esto significa que las universidades ecuatorianas o las universidades latinoamericanas, si no hacen los esfuerzos necesarios para acercarse a las universidades más prestigiosas del mundo, van a quedar fuera de este mercado global y subordinadas en el ámbito educativo. La persona que tiene posibilidades económicas prefiere estudiar en estas universidades de prestigio, que son las que le van a garantizar una mejor formación y posibilidades de empleo.

Uno de los factores más decisivos que mantiene atada a la educación superior de los países en desarrollo es el factor económico. En efecto, el presupuesto que los países dedican a sus sistemas nacionales de educación terciaria fija también sus posibilidades y límites. En circunstancias de capitalismo global, los límites trazados por el dinero suelen ser tan irremontables, o tanto más, que aquellos determinados por la geografía.

Lo que nos dicen estas reflexiones es que el factor geográfico tiene relativa importancia. Lo que verdaderamente influye es el presupuesto destinado a la educación superior y a la investigación científica. La verdadera barrera para incorporarse a la universidad

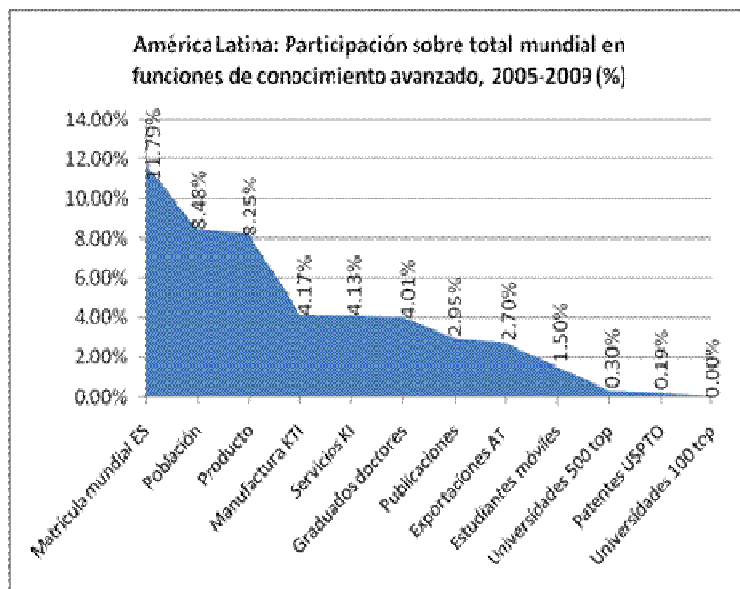
global son las inversiones que se realizan en la educación superior, ya sea para incorporar a estudiantes, pagar bien a los profesores o dedicarse a las investigaciones y sus correspondientes publicaciones.

Aparte de esto, existen otros obstáculos y limitaciones que se mencionan a continuación: una exigua consolidación de la profesión académica, brechas sociales de acceso y graduación, ineficiencia interna (como se revela en las altas tasas de deserción y bajas tasas de conclusión oportuna de los programas), mallas curriculares recargadas y excesivamente especializadas desde el comienzo, arquitectura de grados y títulos (y de la enseñanza en su conjunto) demasiado rígida que impide la movilidad estudiantil dentro y entre instituciones, financiamiento de las carreras profesionales y técnicas mal distribuido desde el punto de vista del interés social, débil vínculo entre las universidades estatales, entre resultados del desempeño y subsidios públicos, insuficientes interfaces entre la investigación y la industria, gobiernos universitarios bloqueados y, por ende, con baja capacidad de promover cambios, débil gobernanza de los sistemas e insuficiente gasto público en la educación superior .

Esto sucede en los países latinoamericanos, ya sea a un nivel macro o a un nivel micro. En muchos casos están desconectados de los sistemas globales a los cuales nos estamos refiriendo. Entonces las universidades latinoamericanas no entran a ser competitivas con los parámetros de la economía global del conocimiento. Se puede afirmar que se pierde importancia a medida que aumenta la complejidad de las carreras. En otras palabras, se puede decir que cuando más exigentes son las carreras, es menor

el peso de las universidades latinoamericanas a nivel mundial. Así se expresa en el siguiente gráfico:

Gráfico 5



Fuente: Sobre la base de The World Bank, *World Development Indicators 2009*; UIS, *Global Education Digest 2009*; National Science Board, *Science and Engineering Indicators 2010*; OECD; *Education at a Glance 2009*; SCImgo, *SJR SCImago Journal & Country Rank 2010*; Shanghai Ranking Consultancy, *Academic Ranking of World Universities ARWU (2009. C)*

Existen pocas dudas de que las tendencias de la globalización han impactado y seguirán impactando en las universidades latinoamericanas y, entre esas, en las ecuatorianas. El capitalismo global se reproduce a través de los estados neoliberales y de sus respectivas formulas civilizadoras (occidentales) dominantes. Este modelo de desarrollo exportado desde el norte incide en la educación superior de los países que no tienen este nivel modelando sus estructuras. Pero surgen algunas cuestiones planteadas por los expertos en educación superior como José Joaquín Brunner (chileno), Simón Schwartzman (brasileño), Jorge Balán (argentino) y Daniel Levy (norteamericano) (Mollis, M ,2014): ¿Hasta qué punto deben someterse a este modelo las universidades que no están en este contexto socio-económico del

Norte? y ¿No existen otras alternativas para su transformación? Para responder a estas cuestiones es necesario describir la dialéctica entre “el saber y el poder” en función del mapa internacional de las universidades. Desde la Edad Media, las universidades comenzaron a configurar el poder fundamentado en el saber y, de algún modo, hoy somos testigos del poder que monopoliza el conocimiento.

Los que tienen el poder de gestionar ese conocimiento para una gran mayoría, es decir, los que tienen el poder para dosificarlo, para organizar la distribución internacional del saber, convierten a algunos países en simples consumidores de conocimiento. Este debate sobre el saber y el poder, sin embargo, ha sido omitido para consolidar esta subordinación (Boaventura de Sousa Santos, 2005).

Se cree que la transnacionalización universitaria es un pilar del proyecto neoliberal desencadenado por la expansión del mercado de servicios educativos, articulado mediante la reducción del financiamiento público, la desregulación de intercambios comerciales y la revolución de las tecnologías de información y comunicación. En este sentido, destaca el enorme crecimiento de internet, con un alarmante porcentaje de concentración de los flujos electrónicos en el Norte, aunque se trate de un desarrollo global y, por lo tanto, supuestamente “universal”.

La ilusión global oculta las profundas diferencias en cuanto a los consumidores de las universidades públicas de América Latina, que no son productores de la tecnología de la comunicación, ni de los contenidos de la información que consumen. La geopolítica del saber y del poder divide al mundo entre países que consumen el conocimiento producido por los países que dominan económica y

culturalmente la globalización, destacando fundamentalmente la función económica de la universidad.

Esta nueva situación, en la que el conocimiento es el principal baluarte de la economía pone en cuestión el carácter de bien público de los saberes producidos en la universidad y el derecho que tiene la sociedad sobre estos. Con esta estrategia se pretende economizar la universidad, es decir, supeditar la misión de la universidad al servicio de la economía, desacreditando, a la vez, el papel político y social que tiene la educación superior.

2.- LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y EL PROCESO DE BOLONIA

Otro aspecto importante que influye en la vida de las universidades latinoamericanas, aparte del fenómeno de la globalización que vive el mundo, es lo que sucede en la Unión Europea con el llamado proceso de Bolonia. Los cambios y transformaciones que se dan en las universidades europeas inciden, de una u otra manera, en las instituciones educativas de América Latina. En el caso ecuatoriano, el afán de modernización del actual gobierno de Rafael Correa tiene el objetivo de adaptarse a los cambios de la economía mundial e imitar el desarrollo de las grandes universidades europeas y norteamericanas.

El nuevo vocabulario de la educación superior está emergiendo en la universidad ecuatoriana, y se utiliza con frecuencia esta terminología: competitividad, globalización, fuerzas de mercado, clientes, parques tecnológicos, innovación industrial, educación trasnacional, desarrollo regional, etc. Ya constan en los planes y proyectos de las universidades latinoamericanas y ecuatorianas. No

puede pasar indiferente el proceso de Bolonia, el cual estuvo organizado conforme a los siguientes principios: calidad, movilidad, diversidad y competitividad.

Trabajar con estos principios propios de la universidad europea también se convierte en un gran reto para las universidades latinoamericanas y ecuatorianas que tienen que imitar o seguir el ejemplo, de forma directa o indirecta, en su actividad académica-docente, investigativa, administrativa o en sus relaciones con la sociedad. Todos los estudios que se hagan sobre la aplicación de estos principios serán bienvenidos.

Con estos principios, la educación universitaria en Europa estuvo orientada hacia dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema europeo como polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Las universidades deben preparar al alumnado a que aplique sus capacidades de emprendimiento para crear empleo. No es nada extraño, pues, que la universidad ecuatoriana aprenda de las universidades europeas.

Después de haber expuesto brevemente algunas reflexiones sobre las líneas de acción de Bolonia, hay que tener en cuenta que, si lo que se pretende es incrementar las relaciones entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe (ALC) en el ámbito educativo, resulta necesario exponer los condicionantes y obstáculos existentes al implementar los objetivos de Bolonia en las instituciones de Educación Superior. Cepeda (2006) señala que para impulsar las relaciones con la Unión Europea (UE) en el ámbito educativo, es imprescindible realizar cambios en el sistema, en áreas como el tipo de titulaciones, duración de las carreras, la

estructura de ciclos, competencias y contenidos temáticos y el sistema de créditos.

En América Latina existe una gran diversidad de titulaciones. Cuando el estudiante pretende hacer válido su título para efectos de obtener un empleo o para continuar sus estudios profesionales en otro país y no están en convergencia con la institución que lo expide, éste no es aceptado. Esta situación frena, en primera instancia, la movilidad del profesional, resultando esta situación un obstáculo importante para abordar el futuro.

La reestructuración o proceso de cambio y ajuste que se vive en Europa reducirá el número de carreras y la duración de las mismas, lo que implica que, en la ALC, las titulaciones sean más acordes a la oferta europea, de tal manera que se logre la homologación de estudios y, de esta manera, se permita la movilidad entre los países de cada región y, por ende, entre la ALC y la UE.

Estos cambios son urgentes (Bugarin, 2009). Para el año 2020 el conocimiento se duplicará cada 73 días. Si no se realizan proyectos compartidos entre las universidades latinoamericanas y entre éstas y las europeas y norteamericanas, más lejos estará de mejorar su incidencia a nivel mundial.

De la misma manera, los estudios realizados sobre Bolonia y las universidades latinoamericanas serán bienvenidos, ya que benefician a la cooperación y la convergencia entre los dos continentes, aunque los países y las culturas son diferentes. La región latinoamericana está experimentando procesos de cambio, expansión y diversificación de las acciones educativas. La convergencia de titulaciones con la UE y los EEUU todavía está lejana.

Mantener la atención sobre lo que pasa en Europa, EEUU y América Latina, haciendo los esfuerzos para llegar a alguna convergencia y mantenerla como un objetivo de la educación superior latinoamericana, con estándares de calidad similares, y al mismo nivel de lo que acontece en estos países, sería lo deseable a mediano y a largo plazo. Las universidades europeas y norteamericanas poseen más experiencia que las Universidades de América Latina. Por ello, pueden servir de ayuda para realizar los cambios y las reformas educativas necesarias y adaptarse a los nuevos tiempos.

Después de analizar brevemente el contexto internacional de las universidades y lo que representa para América Latina y los cambios que se producen en las universidades europeas con el proceso de Bolonia, vamos a estudiar lo que sucede específicamente en la universidad ecuatoriana, en especial, en estos últimos años y con las políticas y las nuevas leyes bajo el gobierno del Presidente Rafael Correa.

3.- LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA

La educación superior involucra a todas las universidades, escuelas politécnicas, institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos y conservatorios de música y artes, debidamente acreditados y evaluados, públicas o privadas y sin ánimo de lucro. Están organizados conforme a la nueva Ley de Educación Superior, ciencia, tecnología e innovación que igualmente el gobierno de Rafael Correa aprobó (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010).

Esta ley tiene su origen de la Constitución del Estado Ecuatoriano (2008:158):

-En el Artículo 350 se señala que: “El Sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista, la investigación científica y tecnológica, la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas, la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo”.

-En el Artículo 351 la Constitución (2008:158) establece que “Las universidades deben estar articuladas con el Plan Nacional de Desarrollo y la ley buscará los mecanismos de coordinación de la educación superior con la función ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica-tecnológica global”.

-En el Artículo 352 de la Constitución establece que el sistema de educación superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas, institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos y conservatorios de música y artes.

Por su parte, el Art. 353 de la Constitución señala que el sistema de educación superior se regirá por:

-Un organismo de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de la relación entre sus distintos actores con la función ejecutiva.

-Un organismo técnico autónomo de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas, que no podrá conformarse por representantes de las instituciones objeto de regulación.

-En el Artículo 354 de la Constitución manifiesta que las universidades y escuelas politécnicas, públicas y privadas, se crearan por ley, previo informe favorable vinculante del organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del sistema, que tendrá como base los informes previos favorables y obligatorios de la institución responsable del aseguramiento de la calidad y del organismo nacional de planificación. Los institutos superiores tecnológicos, técnicos y pedagógicos y los conservatorios, se crearán por resolución del organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del sistema, previo informe favorable de la institución de aseguramiento de la calidad del sistema y del organismo nacional de planificación. La creación y financiamiento de nuevas instituciones de educación superior y carreras universitarias públicas se supeditará a los requerimientos del desarrollo nacional. El organismo encargado de la planificación, regulación y coordinación del

sistema y el organismo encargado para la acreditación y aseguramiento de la calidad podrá suspender el funcionamiento, de acuerdo con la ley, de las universidades, escuelas politécnicas, institutos superiores, tecnológicos y pedagógicos, y conservatorios, así como solicitar la derogatoria de aquellas que se creen por ley. Hasta aquí lo que nos dice la Carta Magna sobre la legalidad de la Educación Superior.

Pero tenemos que adentrarnos en la propia Ley de Educación Superior (2010) en sus distintos apartados que está constituida por 211 artículos, posee 12 disposiciones generales, cinco del régimen de transición y 24 disposiciones transitorias. La ley de Educación Superior ha sido muy esperada por algunas universidades, que desean que la educación universitaria mejore y se encamine hacia el trabajo específico de tratar de producir ciencia y tecnología en beneficio social, aunque otras opinan que es una ley de control político, más que de análisis de la realidad educativa ecuatoriana.

Esta ley exige que todas las autoridades y, posteriormente, todos los docentes tengan un título de doctorado PHD (se traduce directamente del inglés como Doctor en Filosofía aunque proviene del latín "[Philosophiae Doctor](#)"). Lo que equivale en España a un título de doctor. Se fija un plazo de cinco años para que esto se produzca, lo que parece un tanto complicado, ya que de los 33.000 docentes, apenas 428 son doctores PHD. Todo esto está produciendo temores entre los profesores, en particular entre los profesores antiguos, que lo único que desean es tener una honrosa

jubilación, ya que este gobierno les ha quitado algunos beneficios adquiridos (Pérez, 2013).

Los problemas de la educación superior son complejos y han sido creados por los grupos y partidos políticos, que hace más de 30 años se apoderaron de las universidades. A éstos es muy difícil sacarlos de las Facultades, ya que es una fuente de empleo para sus partidarios. Por otro lado, la mayor parte de los problemas universitarios son herencia de la enseñanza media y tienen su causa principal en la formación de los maestros, aunque poco a poco se va corrigiendo este círculo vicioso.

Esta ley (Ley Superior de Educación, 2010) busca promover el desarrollo del país a partir de un cambio en la matriz de producción y del conocimiento, que permita a los ecuatorianos alejarse de una economía netamente basada en la extracción.

La situación de la educación superior demanda cambios urgentes ya que, apenas 2 de cada 100 ecuatorianos estudia una carrera universitaria y de cada 10 estudiantes, solo 0.3% termina sus estudios de educación superior. Eso significa que faltan oportunidades para que la juventud ecuatoriana realice estudios superiores y que, los que estudian, muy pocos logran conseguir el título universitario (Ecuador Inmediato, 2010).

La ley afirma que la educación superior está sujeta a la evaluación y rendición de cuentas de su trabajo académico y comunitario siguiendo estándares internacionales.

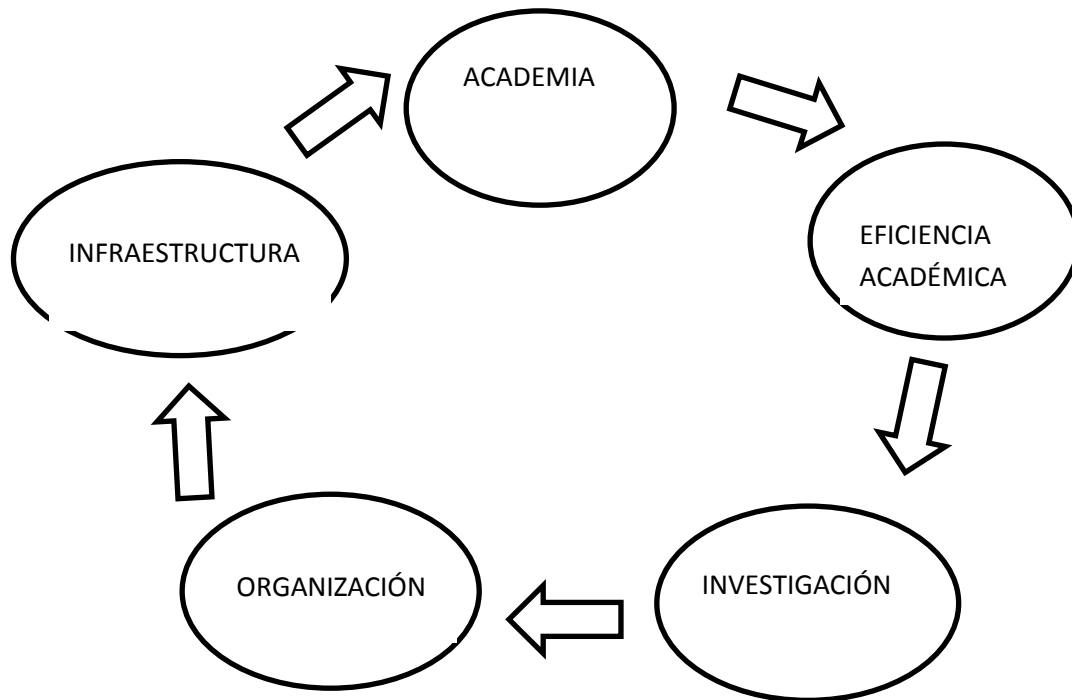
4.- LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN EL ECUADOR

El organismo máximo que controla y evalúa la educación superior es el Consejo de Evaluación, Acreditación, Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Las 57 universidades que actualmente integran el sistema de educación superior del Ecuador, se encuentran inmersas en un nuevo proceso de evaluación que comprende la acreditación institucional y la evaluación por carreras, procesos que quedaron establecidos en la Constitución de la República y para lo cual se creó el CEAACES. Este organismo de control, que emitió un informe final en octubre del 2013, con la nueva categorización de las universidades y las carreras que permanecen activas para acoger a los jóvenes ecuatorianos, que aspiren a ingresar en las instituciones de educación superior (Cabanilla, 2012).

Mucho se ha hablado acerca del cambio que se está viviendo en la educación superior del país, sin embargo, la mayoría de la población desconoce de qué trata este proceso, el objetivo principal de su aplicación y los parámetros que deben cumplir actualmente las universidades para asegurar una educación de calidad.

Este proceso que se inició con la promulgación de la Ley en el año 2010, tiene como principal objetivo elevar los estándares y niveles de calidad de la educación que se imparte a los futuros profesionales del país, a través de la mejora continua de los elementos que componen el entorno del aprendizaje, desarrollando en los estudiantes diferentes destrezas, habilidades, competencias generales y específicas que aseguren los logros óptimos del aprendizaje (Alarcón y Méndez, 2013).

GRÁFICO N°6. Criterios de evaluación de la calidad académica.



FUENTE: Cabanilla (2012:2).

Los indicadores de evaluación de la educación superior según el CEAACES (Cabanilla, 2010), son los siguientes:

-El primer indicador, **gestión académica**, se compone de diversos elementos:

- Formación en Postgrado de los docentes (Doctorado o Maestría).
- Dedicación: tiempo completo, parcial o a medio tiempo.
- Carrera docente: estabilidad, escalafón, remuneración.
- Derechos de las mujeres: porcentaje de mujeres en la dirección y en la planta docente.

-El ámbito de eficiencia académica: guarda relación directa con el grado de satisfacción de los estudiantes y los logros del aprendizaje. Las acciones que se implementen para conseguir este fin se centran en proporcionar al alumno una atención sistemática. Desde que es admitido en la institución hasta la graduación se busca afianzar la relación entre la universidad y el estudiante.

-Investigación: para que las universidades aporten su conocimiento a la consecución de esta meta, el modelo exige el establecimiento de un sistema planificado de investigación, compuesto por áreas estratégicas, objetivos, planes de acción y resultados medibles y alcanzables, de los cuales se derivan los proyectos a desarrollar por los docentes investigadores.

La producción científica también hace énfasis en la generación de textos revisados por pares académicos y artículos científicos que deben ser publicados en revistas indexadas, nacionales o internacionales. La Ley Orgánica de Educación Superior (2010), en el artículo 36, señala que las instituciones de educación superior de carácter público y particular asignarán obligatoriamente en sus presupuestos, por lo menos, el seis por ciento (6%) a promover publicaciones indexadas, becas de posgrado para sus profesores o profesoras e investigaciones en el marco del régimen de desarrollo nacional.

-La organización: tiene varios subcriterios, entre ellos la vinculación con la colectividad, transparencia, gestión interna y reglamentación. El primero se refiere a la estrecha relación que debe existir entre universidad-empresa-sociedad, una integración

que permita implementar acciones, para que desde las universidades, se ejecuten programas que busquen el beneficio de grupos activos de la sociedad y de aquellos considerados de atención prioritaria.

El modelo establece la existencia de programas que involucren a docentes y estudiantes, que demuestren resultados sustentables. Transparencia, gestión interna y reglamentación hacen énfasis en la eficiencia administrativa de la organización y las políticas de acción afirmativa que promulga y aplica para la admisión del personal académico, administrativo y estudiantes. Toda la comunidad universitaria debe estar inmersa en un contexto que garantice la igualdad de oportunidades.

-La infraestructura: se refiere a que la universidad, debe brindar al estudiante las condiciones necesarias para un excelente desarrollo y desempeño académico. Entre los recursos más importantes se encuentran centros de documentación bibliográfica, donde los títulos deben estar actualizados, ratios suficientes (puestos de trabajo con relación a la cantidad de alumnos), laboratorios e instalaciones de práctica adecuados a la necesidad de cada carrera, aulas en óptimas condiciones, espacios para los docentes con dedicación tiempo completo y parcial, espacios para la atención oportuna a los estudiantes, áreas verdes y facilidades de acceso para las personas con discapacidad. En cuanto al equipamiento, el modelo exige que la universidad cuente con recursos tecnológicos de última generación, acceso a bibliotecas virtuales, acceso a internet y a salas de consultas en línea para reforzar las horas no presenciales de estudio.

En la evaluación de la calidad de las universidades ecuatorianas, realizada en el año 2012, y la emisión del informe final en el 2013, se utilizaron 46 Indicadores en 5 categorías, que evaluaban la calidad de la educación. El CEAACES utilizó los anteriores cinco criterios para realizar el análisis del estado de las 54 universidades y escuelas politécnicas existentes en el país: gestión, eficiencia académica, organización, investigación e infraestructura. Cada criterio tenía variables específicas, las cuales conformaron estos 46 indicadores. Estos cambios han sido, hasta cierto punto, necesarios para mejorar el nivel de competitividad y eficiencia de las universidades del país (Cabanilla, 2012).

5.- EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITÉCNICAS DEL PAÍS

El Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES, 2012) dio a conocer a la sociedad ecuatoriana detalles sobre el nuevo ranking de las categorías de las Universidades de Ecuador en donde manifestó que, después de una rigurosa evaluación, solo quedaron tres Universidades en la categoría A (superior).

La sorpresa fue que la Universidad Central y la Universidad Católica de Quito bajaron de categoría, ubicándose ahora en la categoría B. Se espera que este nuevo listado de las Universidades de Ecuador (año 2013) no se politice por el bien de los alumnos de las universidades afectadas. La Escuela Politécnica del Ejército (ESPE), está en proceso de evaluación. Las universidades y escuelas politécnicas del país tienen, por tanto, nuevo estatus,

después del informe del Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad (CEAACES). En la última evaluación se establecieron cinco categorías de la A hasta la E y se han cerrado 14 universidades (La Hora, 2013).

Con la nueva acreditación, el modelo fue modificado. Se estableció un grupo para las universidades que únicamente ofrecen carreras de pregrado, otro para las que ofrecen pregrado y postgrado y un tercero para las que ofertan solo postgrado. En cada grupo, las instituciones pueden estar entre las categorías A y D.

Las de las categorías A, B y C están acreditadas, mientras que las que se ubican en la categoría D, están en proceso. Las ocho instituciones en esa posición tienen un plazo máximo de dos años para obtener la calificación y, en caso contrario, se cerrarán. El CEAACES evaluó a 54 universidades. Originalmente eran 56, pero Escuelas del Ejército se encuentran en transición a la Universidad de las Fuerzas Armadas y la Universidad Intelectual Amawtay–Wasi que han sido evaluados con otros parámetros de evaluación.

Con el informe se acreditan a 46 universidades por un plazo de 5 años. La recategorización dura dos años. En el año 2015 solamente quedarán las universidades en tres categorías. En el modelo actual, las universidades que superan el 60% de la puntuación total se encuentran en categoría A, las que tienen entre el 45% y el 60% en la B, las que tienen entre el 35% y el 45%, en la C y debajo del 35%, en la D.

Desde la última evaluación las universidades han mejorado, según la opinión de las autoridades del Consejo, y algunas cumplieron con los planes de mejora y accedieron a un ritmo más rápido a otras

categorías. Las universidades que han descendido de categoría afirman que se debe a la utilización de nuevos modelos y criterios de evaluación. Es el caso de la Universidad Central del Ecuador. A continuación se presenta una tabla en la que constan todas las universidades acreditadas por este gobierno:

TABLA N° 7. Clasificación de las universidades ecuatorianas (2013).

<p>Universidades solo de grado</p> <p>Por categoría</p> <p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> -U. de los Hemisferios -U. Estatal Amazónica -U. Politécnica del Carchi -U. Iberoamericana <p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> -U. Estatal Península de Santa Elena -U. Particular San Gregorio -U. Técnica de Manabí -U. Tecnológica Ecotec <p>D</p> <ul style="list-style-type: none"> -U. Católica de Cuenca -U. de Otavalo 	<p>Universidades de grado y posgrado</p> <p>Por categoría</p> <table border="0"> <tr> <td data-bbox="624 831 1054 943"> <p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> -U. San Francisco de Quito -Escuela Politécnica Nacional -Escuela Superior Politécnica del Litoral </td> <td data-bbox="1054 831 1495 1312"> <p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí -U. de Especialidades Turísticas -U. de las Américas -U. del Pacífico Escuela de Negocios -U. Estatal de Bolívar -U. Internacional del Ecuador -U. Laica Rocafuerte de Guayaquil -U. Metropolitana -U. Nacional de Chimborazo -U. Particular de Especialidades Espíritu Santo -U. Regional Autónoma de los Andes -U. Técnica de Babahoyo -U. Técnica de Cotopaxi -U. Tecnológica Israel </td> </tr> <tr> <td data-bbox="624 976 1054 1570"> <p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escuela Politécnica Superior del Chimborazo -U. Católica del Ecuador -U. Casa Grande -U. Católica Santiago de Guayaquil -U. Central del Ecuador -U. de Cuenca -U. de Azuay -U. Estatal de Milagro -U. Nacional de Loja -U. Internacional SEK -U. Politécnica Salesiana -U. Técnica de Ambato -U. Técnica del Norte -U. Técnica Estatal de Quevedo -U. Técnica Particular de Loja -U. Tecnológica Empresarial de Guayaquil -U. Tecnológica Equinoccial -U. Tecnológica Indoamericana </td> <td data-bbox="1054 1339 1495 1581"> <p>D</p> <ul style="list-style-type: none"> -U. Agraria del Ecuador -U. de Guayaquil -U. Estatal del Sur de Manabí -U. Laica Eloy Alfaro de Manabí -U. Técnica de Machala -U. Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas </td> </tr> </table>	<p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> -U. San Francisco de Quito -Escuela Politécnica Nacional -Escuela Superior Politécnica del Litoral 	<p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí -U. de Especialidades Turísticas -U. de las Américas -U. del Pacífico Escuela de Negocios -U. Estatal de Bolívar -U. Internacional del Ecuador -U. Laica Rocafuerte de Guayaquil -U. Metropolitana -U. Nacional de Chimborazo -U. Particular de Especialidades Espíritu Santo -U. Regional Autónoma de los Andes -U. Técnica de Babahoyo -U. Técnica de Cotopaxi -U. Tecnológica Israel 	<p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escuela Politécnica Superior del Chimborazo -U. Católica del Ecuador -U. Casa Grande -U. Católica Santiago de Guayaquil -U. Central del Ecuador -U. de Cuenca -U. de Azuay -U. Estatal de Milagro -U. Nacional de Loja -U. Internacional SEK -U. Politécnica Salesiana -U. Técnica de Ambato -U. Técnica del Norte -U. Técnica Estatal de Quevedo -U. Técnica Particular de Loja -U. Tecnológica Empresarial de Guayaquil -U. Tecnológica Equinoccial -U. Tecnológica Indoamericana 	<p>D</p> <ul style="list-style-type: none"> -U. Agraria del Ecuador -U. de Guayaquil -U. Estatal del Sur de Manabí -U. Laica Eloy Alfaro de Manabí -U. Técnica de Machala -U. Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas
<p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> -U. San Francisco de Quito -Escuela Politécnica Nacional -Escuela Superior Politécnica del Litoral 	<p>C</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí -U. de Especialidades Turísticas -U. de las Américas -U. del Pacífico Escuela de Negocios -U. Estatal de Bolívar -U. Internacional del Ecuador -U. Laica Rocafuerte de Guayaquil -U. Metropolitana -U. Nacional de Chimborazo -U. Particular de Especialidades Espíritu Santo -U. Regional Autónoma de los Andes -U. Técnica de Babahoyo -U. Técnica de Cotopaxi -U. Tecnológica Israel 				
<p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escuela Politécnica Superior del Chimborazo -U. Católica del Ecuador -U. Casa Grande -U. Católica Santiago de Guayaquil -U. Central del Ecuador -U. de Cuenca -U. de Azuay -U. Estatal de Milagro -U. Nacional de Loja -U. Internacional SEK -U. Politécnica Salesiana -U. Técnica de Ambato -U. Técnica del Norte -U. Técnica Estatal de Quevedo -U. Técnica Particular de Loja -U. Tecnológica Empresarial de Guayaquil -U. Tecnológica Equinoccial -U. Tecnológica Indoamericana 	<p>D</p> <ul style="list-style-type: none"> -U. Agraria del Ecuador -U. de Guayaquil -U. Estatal del Sur de Manabí -U. Laica Eloy Alfaro de Manabí -U. Técnica de Machala -U. Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas 				
<p>Universidades solo de posgrado</p> <p>Por categoría</p> <p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> -Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -U. Andina Simón Bolívar <p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> -Instituto de Altos Estudios Nacionales 					

Fuente: La Hora (2013: B1).

Como se puede apreciar, la Universidad Central se ubica en la categoría B, entre las universidades que ofrecen titulaciones de grado y posgrado.

6.- LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA EN LA ACTUALIDAD

Para analizar la situación de las universidades en la actualidad, es indispensable hablar del gobierno de Rafael Correa, quien dirige el país desde Enero del 2007. Acaba de cumplir 7 años gobernando y es el presidente que más tiempo ha permanecido en el poder.

Para finalizar el capítulo se van a comentar una serie de noticias de prensa que van a ayudar al lector a comprender y mejorar la situación de la educación superior ecuatoriana. Se va a utilizar la información proporcionada por el Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano (2013) y del Secretario Rene Ramírez, Secretario de la Secretaria Nacional de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT) en la entrevista realizada el 14 de febrero del 2013 y en plena campaña política de la segunda reelección del presidente explicó los logros de la Revolución Ciudadana en lo que respecta a la educación superior. No se pueden ocultar los logros y cambios que se han dado en la educación superior en los últimos años.

El secretario del Secretaria Nacional de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación (SENESCYT) respondió a la campaña de acusaciones que hace la oposición política a los logros de la educación superior y fue aclarando uno por uno los cuestionamientos planteados en lo que se denominó la “Conferencia 10 mentiras y verdades sobre la educación superior “y

proporcionando más datos actualizados sobre los distintos problemas y logros conseguidos para mejorar la calidad de la educación superior (Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano, 2013). Seguidamente se van a comentar algunas cuestiones sobre la educación ecuatoriana que nos pueden ofrecer algunas pistas en cuanto a su funcionamiento, logros y carencias:

“El gobierno escoge las carreras de los estudiantes”.

LA OTRA VERDAD.- Los estudiantes escogen libre y autónomamente sus opciones de carrera dentro del Sistema de Nivelación y Admisión. Por primera vez seleccionan entre 7.360 carreras en 54 universidades y más de 280 institutos. Dentro de una sola herramienta web, ellos pueden escoger el campus, modalidad y ciclo que deseen, visualizando hasta el número de cupos disponibles.

“Se ha echado al tarro de la basura el libre ingreso”

LA OTRA VERDAD.- ¿De qué libre ingreso nos hablan? Antes de este gobierno, no existía el libre ingreso. 9 de cada 10 universidades y escuelas politécnicas tenían algún filtro de admisión. Esta propuesta es demagógica pues afecta directamente a la calidad de la educación superior. El Sistema de Nivelación y Admisión, lejos de restringir oportunidades en el acceso, las ha incrementado. Pero la opinión de los estudiantes es que existen muchas barreras para ingresar a la universidad, barreras que no

existían antes y que convierte a los estudios superiores en lugares de élite.

“Más de 100.000 estudiantes se han quedado fuera de la educación superior...”

LA OTRA VERDAD.- Con el Sistema de Nivelación y Admisión, la tasa de ingreso a la educación superior se incrementó en un 27%, pasando de 52.781 en el 2009 a 71.995 estudiantes en el 2012.

Gráfico 7. Incremento de la tasa de Ingreso a la Educación Superior



Fuente: Ministerio Coordinador de Conocimiento y talento Humano (2013: 1 A).

“El gobierno ha dejado sin universidad a los más pobres...”

LA OTRA VERDAD.- Con el sistema se duplicó la matrícula de los estudiantes provenientes de los pueblos indígenas y afroecuatorianos históricamente excluidos. Existe un incremento

de 35.000 jóvenes más, provenientes de las familias que reciben el Bono de Desarrollo Humano, y que hoy pueden estudiar en las universidades gracias a las becas de la SENESCYT. Ecuador es el país con más alta tasa de ingreso de los pobres en Latinoamérica. (27%) por encima de Chile y Argentina.

Aunque es cierta la información, se debe puntualizar que la clase media domina el ambiente ecuatoriano. Se tiene que matizar también que la educación superior es un privilegio en cualquier parte del mundo.

Gráfico 8. Ecuador lidera la inclusión de los más pobres



Fuente: Ministerio Coordinador de Conocimiento y talento Humano (2013: 2 B).

“El cierre de universidades dejó fuera de las aulas a 40.000 estudiantes...”

LA OTRA VERDAD.- Según el Consejo de Educación Superior (CES) el 98% de estudiantes recibió cobertura del Plan de Contingencia para continuar sus estudios. La tasa de continuidad es del 87%. El Gobierno ha invertido 60 millones de dólares en el mayor rescate académico de la historia. Movimientos estudiantiles internacionales elogian el modelo ecuatoriano y buscan emularlo. 35.878 estudiantes volvieron a las aulas gracias al Plan de Contingencia; 16.452 alumnos/as empezaron ya a graduarse; 9 de cada 10 estudiantes continúan sus estudios en universidades de categoría A y B.

La verdad sobre este asunto es que muchos estudiantes abandonaron sus estudios y se dedicaron a otros trabajos. Lo que ha hecho el gobierno es crear un examen para graduar a los estudiantes que no lo han podido hacer hasta el 2008. Pero subsisten cientos de estudiantes que no saben qué hacer en calidad de egresados o retirados de una universidad.

Gráfico 9. Estudiantes de Universidades cerradas



Fuente: Ministerio Coordinador de Conocimiento y talento Humano (2013: 3 C).

“Más de 20.000 profesores deben obtener su título de PhD para no perder su trabajo... “

LA OTRA VERDAD.- No se toca ni el salario ni el trabajo de los docentes. El título de PhD se exige a la categoría más alta (profesores principales). Con las becas SENESCYT se triplicó el número de PhD. Se creó una beca específica para docentes. El salario más bajo del profesor universitario pasó de 480 a 1.600 dólares. Pero las transitorias de la Ley de Educación Superior exigirán que, los profesores principales a tiempo completo, posean el título de PHD (doctor) y es casi imposible que el número de profesores que tengan ese título estén predispuestos a ganar 1.600 dólares cuando lo mínimo de su salario debe ser de 3.000 a 4.000 dólares para equiparar con los estándares internacionales de salario de profesores.

Aunque existe un nuevo dato de que el número de docentes con PHD se incrementó 6 veces. Hasta el 2013 se registran 1.356 en el sistema de educación superior ecuatoriano. Esto representa al 3.97% del total de docentes universitarios (Intriago, L., 2015).

“El gobierno no invierte en la universidad, ni en la investigación...”

LA OTRA VERDAD.- El gobierno ha invertido más de 1.300 millones de dólares en educación superior. Ecuador invierte el 1,9% del PIB, siendo de las que más invierte en América Latina. Existe un

incremento en 3.6 veces más de investigadores vinculados a los Institutos Públicos de Investigación Científica. Además, existe un crecimiento notable en proyectos de investigación científica. En el 2007 se había invertido 3'519.067,50 dólares. En 2013 se ha invertido 32'341.544,97 dólares. Es decir, se ha incrementado en un 919 %.

En este punto tenemos que decir que son verdad las afirmaciones del secretario del SENESCYT y existen otros documentos que certifican la verdad de estos incrementos. Lo que nos informa Lorena Intriago que es una periodista experta en las actividades de la universidad y la ciencia en el periódico oficial *"El ciudadano"* del 22 de Noviembre de 2014 al respecto:

"Este momento, el Ecuador destina el 2.12% de su Producto Interno Bruto (PIB) para mejorar la educación superior, esta cifra fue destacada por el Presidente, Rafael Correa, durante su rendición de cuentas semanal, que este sábado se realizó desde el popular Barrio Lucha de los Pobres de Quito en esas declaraciones afirmo que Ecuador supera en inversión a Bolivia, Argentina, Uruguay, Colombia y al resto de los países del continente" (Intriago, L., 2014).

Existe un aumento considerable del presupuesto del Estado dedicado en la investigación científica.

Gráfico 10. Crecimiento de Inversión en Proyectos de Investigación Científica



Fuente: Ministerio Coordinador de Conocimiento y talento Humano (2013: 4 D).

“No hay opciones para quienes no obtienen un cupo en la universidad...”

LA OTRA VERDAD.- El gobierno construirá 40 nuevos institutos con más de 120.000 cupos, con unos 308 millones de dólares de inversión. Existen 40.000 cupos adicionales en cursos de Nivelación General. Por primera vez los bachilleres acceden a cupos remanentes y otras opciones en la repostulación. Por primera vez, los estudiantes pueden acceder a la formación de tercer nivel en las mejores universidades del mundo. Más de 5.000 becarios ya se encuentran en el exterior. El número de becas de 4° nivel para estudios en el extranjero se incrementó y llegó a la cifra histórica de 10.000 becas creadas hasta diciembre de 2014.

La verdad es que los estudiantes de secundaria se sienten muy infelices cuando no pueden entrar a continuar sus estudios en la universidad o escuela politécnica. En mi opinión, se ha dado un

cambio positivo en la educación superior ecuatoriana. El gobierno ha creado algunas instituciones que organizan, dirigen y controlan el trabajo de las universidades entre las cuales está la Secretaria Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SENESCYT) y el Concejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), con las cuales ha ido evaluando y eliminando algunas universidades particulares (que les llamaba de “garaje” por cuanto su estructura física era muy limitada como para ser un centro de educación superior). Percibo que eso se ha hecho y que la mayoría de las universidades particulares hacían un negocio con la educación superior.

Algunas universidades públicas también han sufrido esa evaluación y, en la del mes de noviembre del 2013, nuestra universidad fue eliminada de la categoría “A” para bajar a la categoría “B” (La Hora, 2013) aduciendo que no cumple con algunos estándares de calidad. Una de ellas es la investigación y publicación de artículos en revistas de impacto. El bajo nivel de investigación y producción científica es cierto y constatable pero no únicamente de la U.C.E., sino en todas las universidades ecuatorianas.

Pero lo que se ha hecho con la U.C.E, la universidad más antigua del país, es desacreditarla, ya que para el gobierno era la peor amenaza y no desea que ninguna universidad le haga contrapeso a sus afanes de dominación y poder, para lo cual ha creado sus propias universidades, que son las siguientes:

-La Universidad Nacional de Educación (UNAE) situada en Azogues y que se encargará, en el futuro, de la formación de profesores a

nivel nacional. Todas las instituciones que se dediquen a la educación serán supervisadas por esta universidad.

-Otra universidad que acaba de crearse es la Universidad de las Artes que desarrolla sus actividades en Guayaquil. En este centro, se estudiará arte, cine, literatura y todo lo relacionado con la cultura del país, ya que actualmente existe una escasa oferta en calidad y cantidad de carreras de educación superior en artes.

-La tercera universidad creada por el gobierno del presidente Correa, que fue la última en entrar en funcionamiento en el mes de septiembre del 2014, es la Universidad Regional Amazónica (IKIAM) que tiene carreras relativas a la seguridad alimentaria, salud y energía. En esta universidad, como en las otras, se prevé la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo y la vinculación con el desarrollo comunitario, algo que nos parece muy interesante y que, en efecto, cambiaría algunas estructuras de las universidades tradicionales.

-La cuarta universidad creada e inaugurada por este gobierno el 31 de Marzo del 2014 es la Universidad de Tecnología Experimental, en la ciudad del conocimiento Yachay, que en quichua significa “saber”, ubicada en el cantón Urcuquí, provincia de Imbabura y en la que existen las siguientes carreras: Nanociencias, Ciencias de la Vida, Petroquímica, Energía Renovable y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

A esta última universidad se le ha dado mucha publicidad e importancia. Hasta el momento de su inauguración, ya se han gastado 100 millones de dólares y se espera que hasta el año 2017 se invierta un total de 1.040 millones de dólares. Para esta universidad se ha traído profesores, todos PHD (doctores), que trabajan en California y se ha puesto un rector español, un presidente griego, un vicepresidente hindú y un secretario ecuatoriano (Santos, 2014).

Todos los profesores mencionados son científicos con cientos de artículos publicados y reconocimientos internacionales. Nadie duda que con su experiencia y profesionalismo puedan formar científicos ecuatorianos dedicados a la investigación y a la producción científica, que ayuden a cambiar la matriz productiva (que también es una meta del gobierno) y el país se pueda convertir en un centro de interés para la ciencia y la investigación del mundo.

La idea es buena y las intenciones de que la sociedad del conocimiento funcione en Ecuador puede ser algo factible, aunque para otros puede convertirse en “*un elefante blanco*”, ya que por el momento no hay ninguna investigación y el “clúster” o aglomeración geográfica en donde se aglutinan empresas, instituciones, academias, etc. “Yachay” es una zona donde no existen evidencias de empresas y cadenas productivas. Todo debe ser creado desde cero, lo que resulta muy costoso y se necesita mucho tiempo, y no concuerda con las experiencias de clúster exitosos a nivel mundial (Prado, 2014).

Es un experimento cuyos resultados se verán después de 35 años. Las críticas igualmente van al gasto de dinero en nuevas universidades que van a producir desigualdades entre las nuevas

universidades de “elite” y las universidades regulares, aun cuando puedan estar en la categoría “A” o “B” como la U.C.E.

Ese dinero que se gasta debería invertirse en el mejoramiento y modernización de las universidades públicas que ya existen y que tienen una larga experiencia en la formación de profesionales o en el mejoramiento de la educación general básica y secundaria, que siempre estuvo mal y entregó a estudiantes mal formados a la educación superior. Algo que se está produciendo, especialmente, en el mejoramiento de la educación secundaria.

Pero con el esquema del actual gobierno sobre la educación superior, pensamos que se profundizarán más las diferencias académicas y profesionales generadas por las nuevas políticas de admisión que no satisfacen totalmente a los estudiantes, por el excesivo control a las universidades públicas. Todos estos cambios, incluyendo las flamantes universidades, pueden estar en riesgo en el futuro, ya que el partido de gobierno sufrió un primer gran revés político en las últimas elecciones seccionales el 23 de febrero (Elecciones Seccionales, 2014).

Finalizamos este capítulo afirmando que la educación superior está en camino de mejoramiento, con el auspicio y el apoyo del gobierno nacional, pese a las críticas u objeciones que puedan darse. Las universidades públicas, hasta hace unos años, eran el reducto de grupos políticos que retrasaron más el trabajo de las universidades y cualquier docente de educación media podía convertirse y trabajar “unas horitas” en la universidad.

Los cambios que hemos mencionado, han afectado a muchas instituciones, grupos y personas que tenían intereses particulares y

de beneficio económico y político y no estaban interesados en una universidad de calidad. Ha llegado el momento de que la universidad ecuatoriana se aproxime, en su trabajo y producción académica, a los estándares de otras universidades más avanzadas en Latinoamérica, y en un futuro, con mayor esfuerzo, buscar la paridad con una universidad del primer mundo.

Queda mucho trabajo por realizar para que las universidades públicas y privadas ecuatorianas lleguen a los niveles de calidad o excelencia y que en un momento dado ocupen algún lugar destacado entre las universidades del mundo. Pero lo más importante es que los docentes, que son los principales gestores de la universidad, lleguen a impartir una docencia de calidad para mejorar la formación de los estudiantes ecuatorianos. Estén o no estén sus universidades en las prestigiosas clasificaciones internacionales.

CAPITULO III

EL DOCENTE COMO PROFESIONAL

CAPITULO III

EL DOCENTE COMO PROFESIONAL

1.- EL DOCENTE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las concepciones que han existido sobre la función docente están determinadas por algunos factores como el momento histórico y las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales. Ser docente, para muchos profesionales que han dedicado su vida a esta tarea, no es simplemente una carrera más, sino una vocación. Es un compromiso, un desafío que asume el interesado consigo mismo y con la sociedad. La docencia es el encargo que le hace la sociedad a un profesional que ha tomado la decisión de convertirse en educador, con el fin de transmitir la herencia cultural de un pueblo.

¿Cuáles son las razones para que la juventud escoja el magisterio como profesión? Elena Duro especialista argentina en educación de Unicef, afirma lo siguiente: *“Por un lado se encuentran las inclinaciones de los jóvenes hacia temas específicos unidos al deseo de enseñar y, por otro, está el hecho de estudiar una carrera que suele garantizar una salida laboral con estabilidad. Otras razones constatadas son los niveles de exigibilidad de la carrera docente. Hay quienes intentan estudiar, en un primer momento,*

carreras más difíciles y, ante experiencias de fracaso universitario, optan por la docencia” (Duro, E., 2014: 2).

Comparto la opinión de la autora. En la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador también tenemos este tipo de estudiantes. De experiencias anteriores, comentarios entre profesores y reuniones sobre las características de los alumnos que ingresan en la facultad, se puede constatar que algunos estudiantes ya pasaron por otras carreras universitarias, pero no se resignan a perder su estatus universitario e ingresan en última instancia a la facultad de formación de maestros.

Añadimos a estos análisis lo que nos dice otra especialista sudamericana, Sandra Ziegler (citada por Scherer, 2014:2), doctora en Ciencias Sociales e investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) :

“Hay diferentes elementos que influyen en este incremento de matriculas, entre los que podría mencionar: el mayor acceso de alumnos a la escuela secundaria (y su finalización) anima luego a ingresar en carreras de nivel superior. Además, en muchas localidades del país, la docencia es una alternativa disponible frente a las carreras universitarias que exigen traslados y muchas erogaciones económicas para las familias. Por otra parte, para los jóvenes que son la primera generación de sus familias que accede a estudios superiores, la docencia es una opción prestigiada y un canal de acceso social respecto de su medio de origen. La recuperación relativa del salario docente de los últimos años la hace una carrera relativamente interesante, teniendo en cuenta además que se trata de un trabajo que goza de ciertas condiciones de

estabilidad. Por estas razones el trabajo docente resulta una alternativa factible que despierta interés”.

Estamos de acuerdo con la especialista de FLACSO que la docencia es una alternativa atractiva, ya que no es una carrera que demanda muchos gastos y, en las familias que no han realizado estudios superiores, sin duda, es una opción hacia la promoción social. También se cree que es una carrera fácil donde no se exige demasiado trabajo para aprobar. Al igual que en otros muchos países, la mitad de los estudiantes son de sexo femenino. No obstante, en el cuerpo docente de la educación superior, el porcentaje de mujeres es menor, la mayoría son profesores. En la práctica, el ambiente universitario y la selección de esta carrera sirven en muchos casos a las mujeres para mejorar la igualdad de oportunidades e ingresar en otros niveles de movilidad social horizontal y vertical que otorga la educación superior.

¿Quién es el docente de nuestra facultad? y ¿Cómo llegaron a ser profesores universitarios? Esta pregunta hay que responderla indicando que muchos docentes de la facultad, antes de que se desarrollaran las nuevas leyes, eran docentes de la educación secundaria y en algunos casos de primaria. Fueron ganando concursos, o por contactos, favores de políticos o “amistades” ingresaban en la Facultad, pero no dejaban de trabajar en su trabajo anterior. Es decir, tenían dos empleos.

A partir del año 2010, que es cuando entra en vigor la Ley de Universidades (2010), se crea una normativa que obliga a muchos profesores a renunciar a sus cargos en colegios de secundaria o primaria o les obligan a reducir su tiempo de dedicación en la universidad porque estaban ingresando dos sueldos.

Con la nueva ley, se puede afirmar que el Estado ecuatoriano y sus nuevas políticas están creando una nueva profesión: el docente universitario, pues el profesorado con dedicación a tiempo completo tiene que trabajar las ocho horas diarias y las cuarenta semanales que exige esta profesión en el país y dedicarse a todas las funciones de la docencia: enseñanza, investigación, tutoría, gestión y relaciones con la comunidad.

2.- NUEVOS ROLES Y FUNCIONES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

A continuación analizaremos cuales son los roles, las funciones y las tareas específicas que demanda esta profesión. Vivimos en una nueva era de la economía del conocimiento, como lo califica la socióloga argentina Perla (2013). En este nuevo contexto, se achica la distancia entre profesores y estudiantes, pues el conocimiento es accesible para ambos.

Corresponde, entonces, remover las bases de la asimetría de poder, cuya singularidad reposa en la idea de que el profesor es la sede del saber, mientras el estudiante (despojado de las luces fundamentales) es una página en blanco sobre la que deben transcribirse los conocimientos. Pero la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación modifican los roles convencionales de docente y estudiante. El profesor se convierte en un facilitador del proceso de aprendizaje, un tutor y un colaborador. El estudiante no es un actor pasivo. Debe gestionar el conocimiento para desarrollar sus propias competencias personales y profesionales.

El aula se convierte en un espacio más de aprendizaje, al tiempo que el docente ve decaer su liderazgo, lo mismo que las clases magistrales "cara a cara" que servían para difundir conocimientos y convertían el momento de la comunicación en algo absolutamente irremplazable. El profesor es el profesional que gestiona el conocimiento cuya divulgación ya no le incumbe en exclusividad, razón por la cual su función está cambiando: de ser la fuente de toda sabiduría que prescribe el conocimiento, a ser un facilitador y orientador del aprendizaje.

Los profesores universitarios se ven obligados a desarrollar nuevos roles (Jarvis, 2006: 76), lo que demanda la aproximación a nuevas maneras de pensar, sentir y actuar en relación a las nuevas estrategias de aprendizaje y la adaptación a las nuevas tecnologías. Es decir, producir un cambio de mentalidad, un pasaje del pensamiento del inmigrante digital a la mentalidad del nativo digital (Rama y Chiecher, 2012a). Las innovaciones en curso originan lo que ha dado en llamarse *learning environment* o entorno de aprendizaje, una obligación que compete al Estado y cuya concreción atañe a la voluntad de las universidades para transmitir y ofrecer accesibilidad a las nuevas tecnologías, y con ello, a las nuevas formas de conocimiento.

Con la progresiva visibilidad de la investigación y la creciente invisibilidad de la docencia, irrumpen nuevos "activistas del manejo del saber", consultores del conocimiento altamente retribuido y empresarios académicos capaces de manejar adecuadamente las nuevas tecnologías. Al aumentar las intermediaciones tecnológicas entre alumno y profesor, la docencia no sólo trasciende del aula y de las relaciones presenciales, sino que las prácticas de

aprendizaje ya no son objeto de un control exhaustivo acerca de cómo realizar dicha tarea, lo que impide la formulación de criterios evaluadores homogéneos y permanentes.

Perla (2013) afirma que los profesores ya no son profesionales que enseñan sino profesionales que también aprenden y, como es lógico, el aprendizaje se eleva por encima de la enseñanza, ya que profesores y estudiantes son llamados a interpretar la experiencia, transformándola en conocimiento y todo ello en el contexto del capitalismo cognitivo.

Quien no se integra en este contexto, no solo queda aislado de los temas que se discuten en su área del conocimiento, sino también de los intercambios generales de los saberes. De todo esto se desprende la importancia que tiene la capacitación docente, con un carácter estratégico, para preparar a los estudiantes en las nuevas tecnologías, prácticas que se aprenden, por desgracia, fuera de la universidad (existen pocas infraestructuras para TIC).

Entre muchos otros factores intervinientes, el aprendizaje consiste en la renuncia a la centralización en áreas de la distribución, en la abdicación de la inteligencia individual y la aceptación de la inteligencia colectiva, en la tolerancia a la incertidumbre, en el predominio de la comunicación y la experimentación, en la innovación y la evolución en sustitución de la estabilidad (Rama y Chiecher, 2012b).

Todas ellas se relacionan estrechamente con los rasgos específicos del nuevo modo de producción del conocimiento. Y los nuevos roles del docente y del estudiante que, a fin de cuentas, son eternos aprendices, están ubicados casi en el mismo nivel. En esta

dirección la profesión académica va más allá de una simple ocupación que le provee al docente de un salario. Esta profesión tiene un importante cometido: educar a las nuevas generaciones. En una palabra, el rol del docente es diferente al que estuvimos acostumbrados antes de la irrupción de las nuevas teorías del aprendizaje y de la revolución tecnológica en el campo de la educación.

2.1.- Funciones del docente universitario

El contexto mundial y, de la mano, las universidades están cambiando. Se están produciendo nuevas demandas sobre estas instituciones y, concretamente, sobre el profesor universitario. Anteriormente ya mencionamos que el docente deja el papel de reproductor del conocimiento y se convierte en orientador de los aprendizajes de los estudiantes. Éstos fundamentalmente deben buscar, procesar y aplicar conocimientos para desarrollar competencias (Argueta, 2014).

Otra función a considerar del profesorado universitario es la investigación. Actualmente se impulsa la investigación competitiva, la creación de equipos multidisciplinares integrados, a su vez, por miembros de diferentes universidades nacionales o extranjeras. Otra función que debe desarrollar el docente universitario es la gestión de los grupos y de su propio centro académico. Aunque las funciones inherentes al profesor universitario son la docencia y la investigación, no se debe olvidar la importancia de la gestión (trabajar por el bien común de la institución) como un compromiso personal.

También se deben mencionar los escenarios de actuación profesional del profesorado universitario: la sociedad, el ambiente socio profesional, cultural o político en el que se mueve, el contexto institucional (la universidad, su facultad, su departamento o su área específica), el micro contexto donde realiza su trabajo de aula, laboratorio, taller, seminario etc. Según Argueta (2014) las funciones del profesorado universitario se entienden solo si se relacionan con los escenarios de actuación profesional descritos. Ninguno de estos escenarios puede analizarse de manera aislada, ya que cada uno de ellos está estrechamente relacionado con el resto y con las funciones a desarrollar.

El trabajo del docente, hoy en día, es muy complejo y debe estar bien preparado profesionalmente para abordar los retos que la sociedad le exige. Debe detectar las necesidades que provienen de los estudiantes y de su entorno social para establecer y actualizar el perfil profesional y conocer el contexto social y cultural donde se ubica la profesión docente.

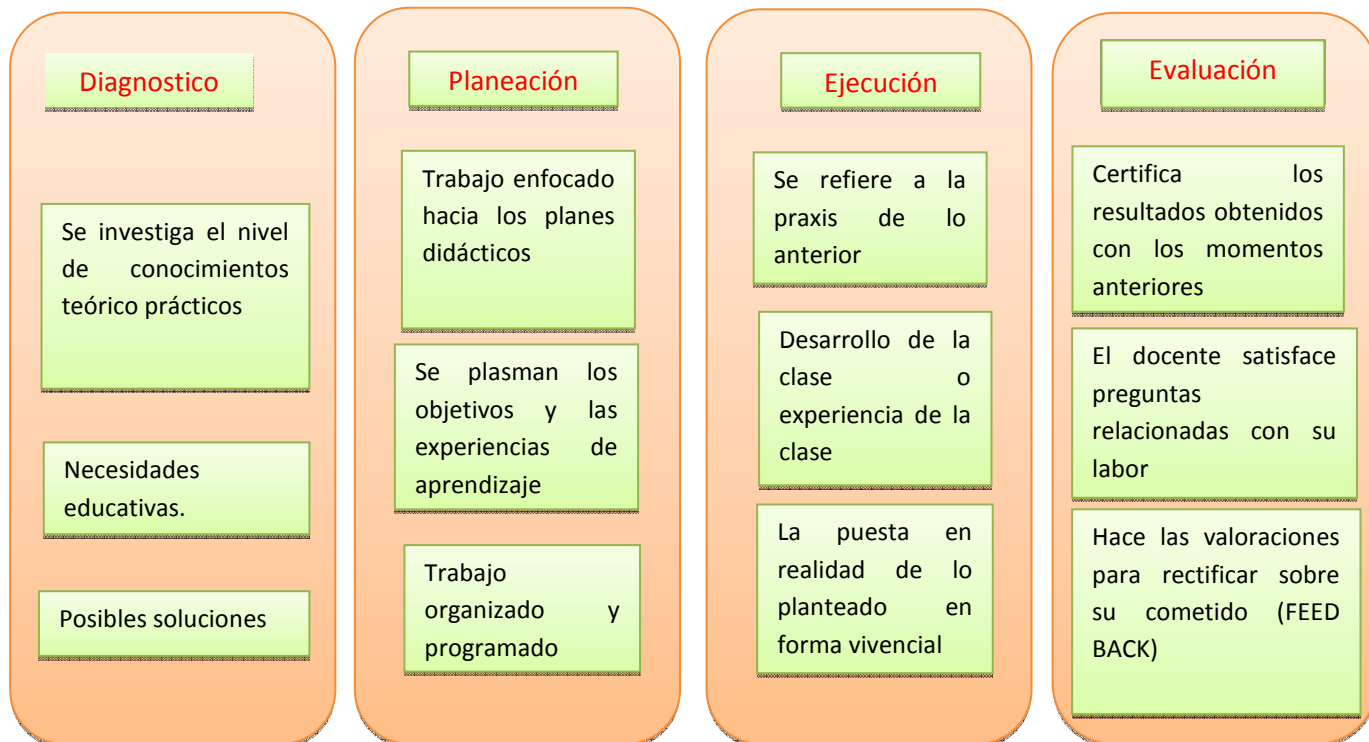
El docente universitario es un agente de transformación y cambio, comunica y difunde proyectos de investigación e innovación del conocimiento conforme el desarrollo científico. Su trabajo también es un compromiso con la gestión y la dirección del centro educativo donde trabaja.

Para ser un buen docente también es necesario tener una capacidad para entablar relaciones de confianza, respeto y coordinación con sus estudiantes. Debe conocerlos con mayor profundidad y lograr que los resultados de su actividad sean eficaces, buscando la calidad de la educación como objetivo final.

Pero todo profesor, en el nivel que se encuentre, debe cumplir con un proceso científico, didáctico pedagógico y curricular que previamente ha sido planificado y donde se reflexiona acerca del aprendizaje, el logro esperado o el desarrollo de las competencias (Edukhar, 201).

De igual manera, los docentes deben estar muy bien informados sobre las características del alumnado, sobre los objetivos educativos, la experiencia y calidad del docente, la materia o los contenidos con los que va a trabajar, la metodología de la enseñanza, los recursos o insumos del proceso educativo y sobre el ambiente o entorno físico donde se desarrolla el proceso de aprendizaje. El profesor universitario debe tener muy claro cuál es su misión y su visión de la educación (Carreras, 2009). El pensamiento del autor lo presentamos en un gráfico que nos ayuda a resumir mejor las fases de la tarea docente. En cada momento el profesor debe aplicar sus conocimientos teóricos y prácticos (siempre guiados por un enfoque teórico o por su propia experiencia) sin dejar a un lado sus propias reflexiones.

GRAFICO N° 11. LOS MOMENTOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



Fuente propia.

Como se ha mencionado anteriormente, el docente debe asumir nuevos roles (docente, facilitador, mediador, investigador, orientador, promotor social, administrador) y nuevas funciones (docencia, investigación, extensión universitaria, difusión, planificación y administración). Con los avances de la tecnología y el ámbito de las TIC, el docente actual debe llevar adelante prácticas en diferentes contextos, proponiendo actividades de diverso tipo para diseñar y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su rol de mediador adquiere mucha importancia (Educando, 2011: 3):

- Es un experto que planifica y domina los conocimientos del área.

- Establece objetivos: perseverancia, hábitos de estudio, autoestima, metacognición...siendo su principal tarea que el estudiante logre su plena autonomía para aprender.
- Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos. Su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el aprendizaje, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo colaborativo.
- Fomenta el logro de aprendizajes significativos, contextualizados y transferibles.
- Impulsa la búsqueda: curiosidad intelectual, originalidad y pensamiento convergente.
- Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas....
- Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué realizar la intervención educativa.
- Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos: discusión reflexiva, fomento de la empatía del grupo...
- Atiende las diferencias individuales.
- Desarrolla en los alumnos actitudes positivas y valores.

Hemos realizado un breve análisis sobre las características del docente, sus roles y funciones en general. Seguidamente, pasaremos a analizar cómo es en la actualidad y cómo debe ser la formación del profesor universitario.

3.- LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

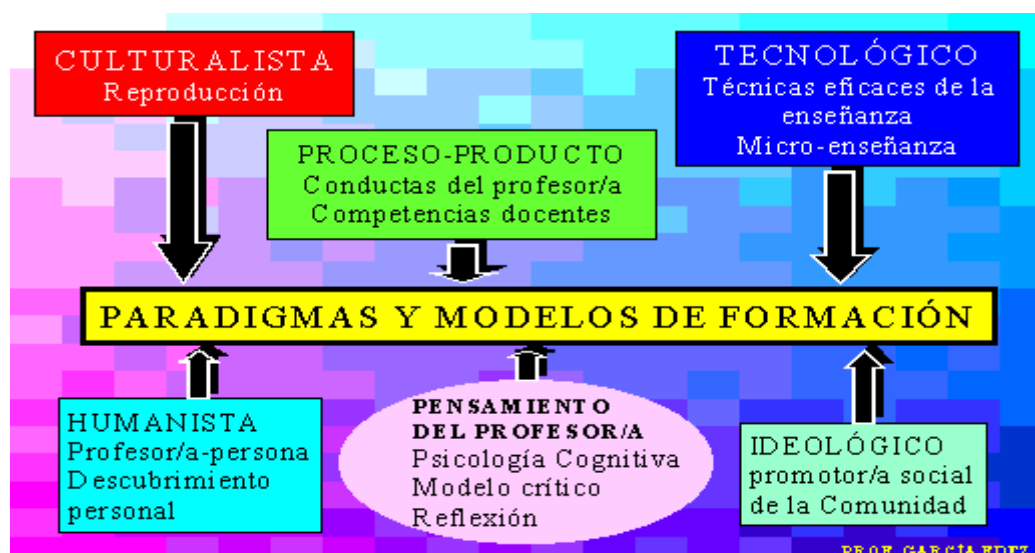
La formación del docente universitario, hasta hace algunos años, prácticamente no existía. La historia del profesorado de la Facultad y de la universidad ecuatoriana podría resumirse como la del profesional que, teniendo una titulación (a veces distinta a la requerida para el profesorado), se encargaba de los procesos de enseñanza que requería una materia concreta. Los profesores de la Facultad de Filosofía, en su mayoría, fueron egresados de las Escuelas Normales en donde se formaban maestros para educación básica. Luego, por las facilidades de acceso y por un horario cómodo, continuaban sus estudios de tercer nivel en la Facultad de Filosofía, en donde se graduaban y obtenían el título de Licenciado para trabajar en un colegio de secundaria. Con el pasar de los años y haciendo algún mérito académico o por contactos sociales y políticos, un buen día llegaban a ser maestros universitarios sin dejar su colegio de secundaria.

Pero en la actualidad las cosas están cambiando y la formación del docente universitario se dirige hacia tres momentos relacionados entre sí: la formación inicial, la formación continua y la carrera profesional (Rodríguez, 2014a). En el Ecuador, la formación inicial la gestionan las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación y, con base a esos estudios, se pueden cursar maestrías o doctorados.

La formación continua comprende diversas modalidades de estudios posteriores a la obtención del grado universitario. La carrera docente comprende el conjunto de procesos laborales y

normas legales que regulan la profesión, es decir, el ingreso, ejercicio, movilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente. Estos tres aspectos tienen que estar fundamentados en la pedagogía y didáctica universitaria, las teorías más idóneas para el desarrollo del profesor universitario y enmarcado en las leyes que buscan la calidad de la educación superior.

Grafico 12.Paradigmas y Modelos de Formación



Fuente: García, M. (2010: 3).

Según Rodríguez (2014), los componentes de la formación inicial están transversalizados por la pedagogía, aplicando el principio de interdisciplinariedad en la organización de los contenidos y otro eje transversal sobre el pensamiento crítico y ético del profesor. Esta pedagoga afirma que la organización del curriculum universitario debe tener cuatro pilares fundamentales:

-Componente de formación Pedagógica General: es el ámbito común a todas las especialidades, a fin de proporcionar las bases pedagógicas generales que alimentan las didácticas especiales, los principios éticos y los valores esenciales, tanto para el docente como los que deberán practicarse en las escuelas. Esto refiere a contenidos de Pedagogía General, Historia de la Pedagogía, Sociología de la Educación, Psicología del Aprendizaje Escolar, Administración Pedagógica de Instituciones Escolares, etc.

-Componente de prácticas profesionales o practicum: el componente práctico es importante en la formación inicial y permanente de los docentes, en sus facetas personales, sociales y profesionales. Constituirá un excelente recurso de práctica interdisciplinaria, para lograr integrar a alumnos y profesores, teoría y práctica, docencia, investigación y extensión universitaria, pero especialmente para incidir directamente en el mejoramiento de la enseñanza en las escuelas oficiales. El aporte de los estudiantes de practicum es inestimable para las escuelas. Se iniciará tempranamente y se prolongará hasta la culminación de los estudios, con la presentación de un informe de investigación-acción.

-Componente de formación pedagógica especializada: este componente aporta la formación pedagógica específica para los títulos, niveles o modalidades correspondientes. Siempre bajo la orientación de interdisciplinariedad, enfatizando las formas de enseñar los contenidos disciplinares, integrando la didáctica y la

transposición didáctica. Debe estudiarse la posibilidad de formar docentes para áreas en vez de asignaturas separadas.

-Componente sobre el desarrollo personal autónomo: contenidos y actividades elegidos por el estudiante en el ejercicio de su autonomía, para el autoconocimiento, el desarrollo de capacidades de interés personal, para complementar desequilibrios en la formación, etc. Se pueden seleccionar de otras carreras o de otros componentes especializados.

Sin embargo, la problemática de la formación de docentes, aunque se percibe desde distintas ópticas, debe desarrollar políticas y lineamientos para lograr los objetivos deseados. Para eso, según la directora de la calidad del Ministerio de Educación de Colombia (Figueroa, 2014), es indispensable que los educadores empecemos a mirar en la misma dirección, unificar criterios, actualizar los currículos y generar espacios participativos de debate. Según esta autora, hay que trabajar teniendo en cuenta estos tres ejes anteriores para llegar a una formación efectiva y fomentar una educación de calidad en todas las etapas del sistema educativo.

4.- LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE

En primera instancia, la calidad docente contribuye más que cualquier otro insumo escolar a explicar diferencias en el desempeño estudiantil. Rand Corporation (2013) analiza, de manera comparativa, la contribución de diferentes insumos

educativos y concluye que destinar recursos a seleccionar y retener a los maestros más formados y con mayor experiencia, tiene una relación coste-efectividad más favorable para mejorar el aprendizaje que invertir, esos mismos recursos, en reducir la ratio de las clases. Krishnaratne, White y Carpenter (2013) y Hanushek y Glewwe (2011) muestran que las intervenciones que mayores impactos tienen en el desempeño de los estudiantes suelen ser aquellas que buscan mejorar la infraestructura y disponibilidad de materiales escolares y aquellas que buscan mejorar la calidad docente por medio de formación en servicio, apoyo pedagógico o incentivos a la asistencia. De igual forma, existe evidencia de que, dentro de una misma escuela, existen diferencias palpables en el impacto que tiene sobre el aprendizaje un maestro excepcional y uno mediocre. Y estas diferencias perduran a lo largo de la vida del estudiante (Chetty, Friedman y Rockof, 2011).

Si se mide la calidad docente por su valor añadido en el aprendizaje (por ejemplo términos de su contribución a mejorar el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas). Existen diferencias importantes dentro de una misma escuela, con respecto al valor añadido de profesores más y menos efectivos (Fundación William y Melinda Gates, 2013). Para tener una idea de la magnitud de estas diferencias, si se lograra que un maestro poco efectivo mejorara su desempeño de tal forma que ahora enseñara como un maestro del quintil superior de efectividad, sus estudiantes tendrían un logro académico entre un tercio y medio mayor por nivel escolar (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005). Por ejemplo, cálculos recientes en Estados Unidos estiman que si se lograra reemplazar entre el 5% y el 10% de los peores maestros por otros de calidad promedio, el país

obtendría puntajes en las pruebas PISA comparables a los de Canadá y Finlandia (Hanushek, 2011).

Los buenos docentes también generan beneficios económicos importantes. Por ejemplo, a largo plazo, los impactos económicos de tener un maestro promedio en contraste con tener un maestro eficiente, son considerables y representan un retorno social en valor presente neto entre USD 300.000 y USD 400.000 por grupo de estudiantes (Chetty, Friedman y Rockof, 2012; Hanushek, 2011). Asimismo, las inversiones en construcciones escolares en lugares donde no había centros educativos, tienen, a largo plazo, un retorno económico positivo, aunque escaso en comparación con las inversiones en calidad docente.

Las investigaciones y el marco de referencia internacional de la educación en Singapur, Finlandia, Canadá y Corea del Sur tienen algo en común: para impulsar el avance de sus sociedades se ha tenido que priorizar la educación y, concretamente, la calidad de la docencia. Estos aspectos están relacionados con la formación previa en servicio, selección retención y promoción, evaluación para el mejoramiento continuo, formación permanente y remuneración de los profesores.

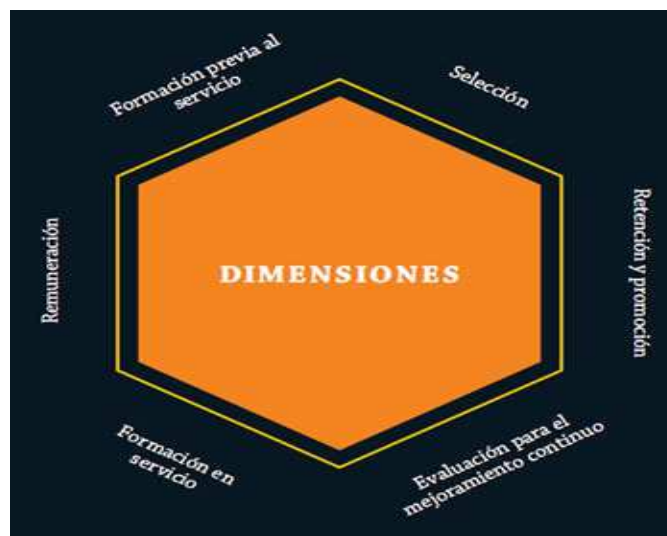
Al analizarlas, se encuentra que, pese a que existen algunas diferencias entre estos cuatro sistemas escolares, es posible llegar a las siguientes conclusiones: en todos hay pocos y muy selectivos programas de formación docente a nivel universitario, de muy alta calidad, que enfatizan la práctica y la investigación pedagógica (Hanushek, 2011). Algo que no sucede en las universidades latinoamericanas y ecuatorianas incluyendo la Universidad Central

del Ecuador y su Facultad de Filosofía lugar en donde se forman los futuros maestros.

Los estudiantes de programas de pedagogía en estos países reciben becas y subsidios de manutención durante sus estudios. Esta práctica se está desarrollando ya en la Universidad Nacional de Educación de Ecuador. Se ha comenzado con una política de becas para los estudiantes que quieren ser maestros. En estos sistemas se evalúa el desempeño docente para el mejoramiento continuo y las oportunidades de formación en servicio responden a las necesidades específicas de cada docente.

Así mismo, en estos países, la profesión es competitiva y la remuneración de los docentes es alta. Como consecuencia, la docencia es una de las profesiones con mayor estatus social, logrando atraer a los mejores bachilleres del país. A continuación, se van a presentar en la siguiente gráfica algunas dimensiones de la capacitación de los docentes de cuatro países de referencia en este ámbito (Singapur, Finlandia, Canadá y Corea del Sur):

Gráfico N° 13. Dimensiones en el manejo del recurso docente



Fuente: Eduteka: (2014: 5).

En otros países como Brasil, Estados Unidos, India y México se encontraron evidencias que sugieren que, en contextos donde la calidad de los programas de formación docente es heterogénea, y en los que no se logra atraer a los mejores bachilleres (como es el caso ecuatoriano o de algún otro país sudamericano), resulta muy difícil identificar a un maestro efectivo al inicio de su carrera. Por lo tanto, en sistemas escolares con estas características, la aplicación de filtros puede llevarse a cabo al ingreso en los programas de formación docente en su desempeño observado durante periodos de prueba de al menos dos años.

Pero examinemos, con un mayor detenimiento, en qué consiste cada eje de las gráficas anteriores y con qué propuestas se puede conseguir su cumplimiento:

a) **El primero, sobre la formación previa en servicio**, se propone elevar la calidad de los programas de pedagogía promoviendo la

práctica y la investigación pedagógica. Se pueden lograr creando nuevos programas que pueden ser apoyados por los gobiernos para los estudiantes que deseen títulos de licenciado o maestrías pedagógicas. Se tienen que revisar los estándares de acreditación para los nuevos programas. Hay que modificar los requisitos del Registro Calificado para los programas de pedagogía y que coincidan gradualmente con los estándares de calidad.

Otra propuesta es reglamentar y certificar los programas de pedagogía para los profesionales no licenciados en Ciencias de la Educación y que estos programas de nivelación se conviertan en maestrías. Esto ya se da en la educación ecuatoriana con una nueva ley (Ley Reformatoria, 2014). Esta propuesta oficial a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) propone sustituir el texto del artículo 96 que, en esencia, se resume en el reconocimiento de títulos de educación superior (no solo pedagógicos sino de otras profesiones) para ingresar a la carrera educativa pública (Segovia, 2014).

En otros términos, los profesionales en Ciencias Exactas, Ciencias de la Vida, Ciencias Sociales, Ciencias del Comportamiento Humano, Educación Especial y otras disciplinas siempre que no exista el número suficiente de docentes titulados para cubrir las necesidades del Sistema Nacional de Educación, podrán ejercer la carrera docente pública. Pero se explicita una condición: que los profesionales mencionados obtengan el título de cuarto nivel en Ciencias de la Educación durante los dos primeros años posteriores a su ingreso a la carrera educativa. En caso contrario, se revocará su nombramiento.

También se reformarían los artículos 98, en relación con los traslados y el artículo 113, referido a las categorías. Y se reconocen los títulos de bachillerato para ingresar al magisterio público (por excepción). Los docentes tendrán un plazo de seis años para obtener el título de profesor o licenciado en Ciencias de la Educación. Este y otros asuntos serán regulados por el reglamento respectivo. Para entender estas reformas se hace necesario tener un enfoque global:

-En primer lugar cabe mencionar que el proyecto de Ley Reformatoria (2014) a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), ha sido calificado por el Consejo de Administración (CAL), según resolución CAL-013-2015-121, lo cual sugiere que esta reforma sea tramitada a la mayor brevedad posible. Actualmente ya está aprobada.

-El tema planteado por el presidente de la República es, desde este punto de vista, pertinente porque el nuevo sistema educativo que organiza la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) vigente, ha tenido, de entrada, una debilidad estructural (heredada por este régimen): la defectuosa formación inicial y continua del profesorado.

-En más de una ocasión se ha manifestado el divorcio y en ocasiones la ruptura entre las políticas (que nunca existieron) sobre la formación inicial y continua del docente. Por un lado, ha actuado la universidad y sus facultades de Ciencias de la Educación. Por otro, los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED), antiguas Escuelas Normales, y el MinEduc. Es con

su sistema “propio” de capacitación, con cantidad de cursos, que ofrecen diplomas por doquier y puntos para los ascensos de categoría.

-Este círculo vicioso ha sido perverso y debe terminar. La Ley reformativa debe incluir, por lo tanto, no solo la cuestión planteada por el señor Presidente de la República (el acceso de no profesionales de la educación al sistema, bajo condiciones y compromisos especiales), sino la articulación de una nueva política nacional que integre diversas estrategias vinculadas a la promoción, la selección, los incentivos, la titulación, las categorías, las remuneraciones, la investigación y la evaluación, entre otras, que regulen la preparación y el ejercicio docente de calidad.

-¿Por qué no pensar en un sistema de certificación de todo el profesorado, sobre la base de concursos y no de títulos, certificados (que no necesariamente son patentes de conocimiento)?, ¿Por qué no pensar en realizar evaluaciones rigurosas, con criterios transparentes, para conceder incentivos?

-En suma, la Ley Reformativa (2014) es positiva, pero todavía se considera un “parche”. Un cambio profundo del sistema educativo como quiere la sociedad ecuatoriana, pasa necesariamente, por la formación integral de los docentes, desde la educación inicial, la básica y el bachillerato hasta la educación superior. ¿Una nueva ley sobre la formación

docente? El país necesita los mejores profesionales, los más preparados, los más eficientes y los mejor pagados.

En el cumplimiento de este eje el gobierno ecuatoriano, se está haciendo eco de lo que sucede en los países que impulsan la vía de la calidad educativa. En esta misma línea, la formación inicial igualmente debe estar subvencionada para los mejores estudiantes y los que tienen escasos recursos económicos. Así se reducen las tasas de deserción de los alumnos interesados en ser profesores. Se sugiere aprovechar los concursos para financiar el mejoramiento y la creación de nuevos programas de formación docente que duren solamente cuatro años. Esto ya sucede en la educación ecuatoriana.

b) **Selección de los candidatos:** es el proceso de búsqueda de nuevos estudiantes interesados en la profesión docente, para lo cual hay que becarlos y formarlos, ya sea para lograr licenciaturas o maestrías. Los centros de selección de estos nuevos profesores son los colegios de la ciudad en donde se debe informar sobre los beneficios de esta profesión. Esta política se ha llevado a cabo en el contexto ecuatoriano y parece que se continuará desarrollando, ya que existen mejores perspectivas económicas y sociales para los jóvenes interesados en ser docentes.

Otra propuesta dentro de este apartado es hacer más riguroso el acceso a los futuros maestros al magisterio. Deberían ser únicamente los que hayan realizado la formación universitaria, con un mínimo de cuatro años y que se les verifique cierta vocación

para la carrera docente. Igualmente, hay que crear estrategias para reducir la provisionalidad docente, aunque en Ecuador, ya comentamos en párrafos anteriores (con nuevas leyes), se está dando facilidad para que ingresen personas no licenciadas en educación.

c) **Evaluación para la mejora continua del docente:** para desarrollar este eje hay que cambiar el modelo de evaluación docente. La evaluación debe servir para mejorar (no para castigar) y para incentivar el buen desempeño. Para identificar las fortalezas y debilidades del docente en su práctica pedagógica diaria se requieren instrumentos de evaluación idóneos. La evaluación debe provenir de múltiples instrumentos, ya sean autoridades, jefes o directores. Se debe incluir la autoevaluación, la evaluación de pares, estudiantes y observar cómo trabaja el maestro en el aula.

d) **El cuarto eje se relaciona con la formación en servicio:** para el cumplimiento de esta dimensión se tienen que desarrollar algunas iniciativas: la primera es el desarrollo de un programa de acompañamiento a docentes noveles durante los primeros años de su ejercicio. En esta fase, y con la ayuda de un tutor, recibirán atención, retroalimentación y orientación con el fin de desarrollar su potencial pedagógico.

Otra posible intervención es la identificación de las necesidades de formación de los docentes y ofrecer las capacitaciones pertinentes. Esto se realiza después de analizar los cursos de formación en servicio, elaborando un censo y un diagnóstico, a fin de crear otros

o fortalecer los que existen. Finalmente, la creación de un concurso de becas no reembolsables para maestrías, doctorados que sirvan a los docentes que han sido evaluados y tienen un buen promedio y demuestran un nivel elevado de compromiso con su trabajo.

e) **Remuneración y reconocimiento de los docentes:** este eje es clave para alcanzar la calidad en la docencia y consiste en equiparar los sueldos y los salarios con las otras profesiones universitarias, ya que históricamente, los profesores han recibido menos dinero por su trabajo, pese a su título universitario, tanto al inicio como a lo largo de su carrera. Debe incluir bonificaciones monetarias y en especie otorgadas por el proceso de evaluación, participación en la tutoría con profesores noveles, aportar sus servicios como par en actividades de evaluación y su trabajo en zonas de difícil acceso.

f) **Se debe premiar a las instituciones educativas y profesionales por el trabajo bien hecho.** No se debe descuidar el reconocimiento y la compensación a los profesores que cumplen sus objetivos. Con este análisis sobre las dimensiones que plantean y que son una realidad en los cuatro países consultados (Singapur, Finlandia, Canadá-Ontario y Corea del Sur), sin lugar a dudas, se pueden llegar a estándares de calidad en la formación del docente.

Todas estas dimensiones han sido diseñadas para mejorar los sistemas educativos de diferentes países y para mejorar la docencia en general. Estas directivas pueden adaptarse a todos los niveles de la formación docente, incluyendo la enseñanza superior, que

cumple con una finalidad social muy importante: es la encargada de formar y entregar personas íntegras y profesionales competentes a su país.

CAPITULO IV

LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE

CAPITULO IV

LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE

En el desarrollo de este capítulo, se aborda la cuestión de los fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias docentes. Este concepto está vinculado al mundo de la empresa y la cualificación profesional, la eficacia, la eficiencia y la flexibilidad en el mundo laboral (Pavié, A. 2012).

1.- HACIA UNA DEFINICIÓN DEL TÉRMINO COMPETENCIA

Mendoza (2013) afirma que no resulta una tarea sencilla llegar a una definición precisa del término competencia. En efecto, existe un amplio consenso acerca de la dificultad de entender el concepto de manera unívoca, pues su carácter polisémico ha estado abierto a diversas interpretaciones que han hecho más difícil la comprensión del mismo (Alonso, 2009; Rodicio & Iglesias, 2011).

Como afirma Escudero (2008), una de las razones más argüidas entre los especialistas del tema es su relación con la multidimensionalidad del término competencia. Colás (2005) postula la presencia de componentes aptitudinales, comportamentales, contextuales y sociales. Mulcahy (2006), incide sobre todo en los contenidos técnicos y culturales. Todos estos matices confirman la hipótesis sobre la diversidad de aproximaciones en torno a este concepto.

Por otro lado, Suárez et al. (2007) mencionan que este debate conceptual se debe, principalmente, a la dificultad de determinar la naturaleza psicológica de las competencias y definir cuáles son las condiciones idóneas de aprendizaje para fomentar su desarrollo.

Pese a no existir una teoría del aprendizaje unificadora para el desarrollo de las competencias, Iglesias (2009) destaca que, ya sea en el contexto emocional (psicológico) o profesional, sus múltiples acepciones se encuentran vinculadas a la capacitación en conocimientos, actitudes y habilidades de una persona. Las definiciones también recalcan, en general, la experiencia personal como elemento fundamental para la adquisición de las competencias (Cabrerizo, Rubio & Castillo, 2010).

Los antecedentes anteriores también revelan la presencia de elementos comunes en la discusión actual respecto al término competencia. Mulder (2007) señala que el concepto tiene dos significados esenciales: el de autoridad, ligado a nociones de responsabilidad y derecho a decidir (entre otros), y el de capacidad, vinculado a los conocimientos, aptitudes y experiencias para ejercer.

Las competencias son consideradas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes interrelacionados entre sí, atendiendo a los atributos personales de cada individuo y a las experiencias personales y profesionales, capacitándolo para actuar con cierto nivel de calidad y eficacia en un contexto determinado (Armengol, Castro & Jariot, 2011).

Si bien la definición anterior aproxima el concepto de competencia al de capacidad, la competencia no se limita a la adquisición de habilidades descontextualizadas. Precisamente, “la competencia se ocupa de la capacidad de manejar de manera adecuada los desafíos que se presentan en una situación específica. Las competencias se expresan y se demuestran en un acto de ejecución y están relacionadas con un contexto social específico” (Schneckerberg et al., 2005:2).

Esta matización permite aproximarse a la definición de competencia desde un enfoque integrador, pues no se contemplan los conocimientos, habilidades o actitudes que la conforman de manera aislada, sino combinados y ejecutados en un contexto. Dicha integración supone operaciones mentales complejas en las que el individuo moviliza sus capacidades personales, formativas y vivenciales, a fin de desempeñarse eficazmente y ser consciente de cada una de sus acciones (García & Morillas, 2011). Es frecuente que la competencia sea entendida como la suma de conocimientos teóricos y prácticos, lo cual la reduce a un saber fragmentario y descontextualizado.

También se puede entender la competencia en términos de conocimiento combinatorio, ubicando al sujeto como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El profesional puede ser considerado como un constructor de sus propias competencias. Éste realiza con éxito una serie de actividades combinando y movilizando un conjunto de recursos: saberes (conocimientos, saber hacer, cualidades personales, experiencia...), ubicados en contextos diferentes (redes profesionales, redes documentales,

bancos de datos...). La competencia es una secuencia de acción en la que se encadenan múltiples conocimientos especializados.

En resumen, este breve acercamiento a la definición de competencia, ha revelado que el concepto se configura mediante múltiples dimensiones. A pesar de su innegable diversidad conceptual, las numerosas contribuciones de especialistas en el tema dejan entrever ciertos aspectos en común que, de una u otra manera, permiten perfilar los rasgos que lo definen.

2.- CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

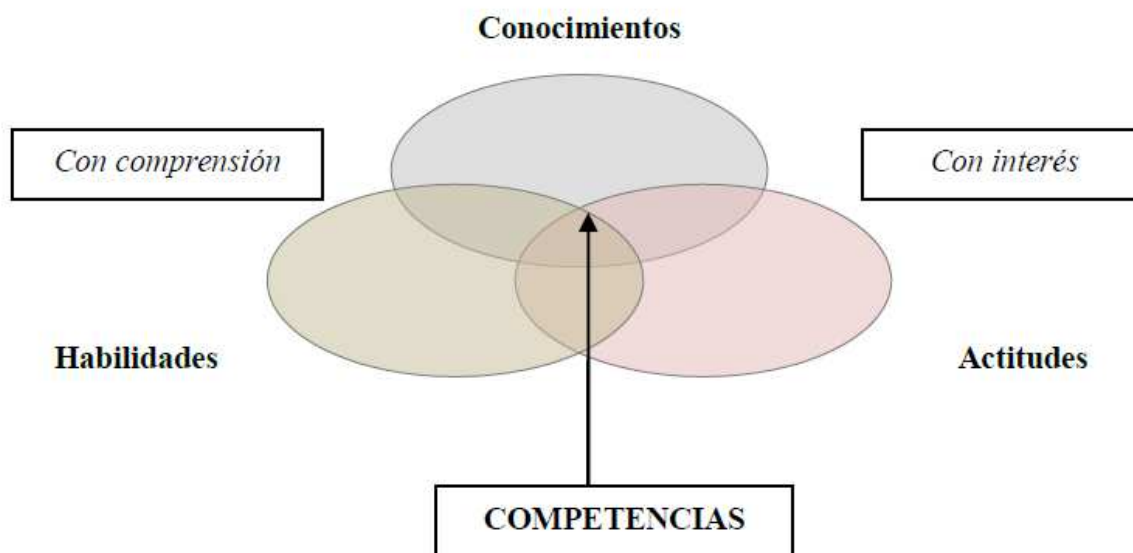
Como quedó reflejado en el apartado anterior, la divergencia de aproximaciones al término competencia, así como sus múltiples ámbitos de aplicación, ponen de manifiesto que se trata de un constructo complejo y en constante reformulación. Sin embargo, actualmente es posible advertir rasgos que pueden catalogarse como componentes fundamentales de las competencias. Se podría decir que, tácitamente, los especialistas en el área de las competencias han alcanzado puntos comunes de convergencia.

2.1.- Recursos de los que dispone

La primera característica clave de gran parte de las definiciones del concepto competencia es que integra una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que determinan el saber, el saber hacer y el saber ser, propio del individuo para actuar de manera competente (Zabala & Arnau, 2008). Para Cano (2007), estos elementos poseen un carácter combinatorio, pues su adecuada integración, junto con las capacidades personales de los individuos, permite constatar la existencia de una competencia. En el siguiente gráfico se muestra

la propuesta de la especialista:

Gráfico N° 14. Componentes de las competencias.



Fuente: Cano (2007:36).

Tal como se indica, estos recursos determinan saberes que se encuentran implícitos en la competencia. Todos hacen referencia a conocimientos que el individuo debe aprender a relacionar, transferir y accionar para responder eficazmente a una situación específica. Por último, las actitudes están relacionadas con el dominio afectivo de los individuos, en el cual están involucrados saberes personales tales como las emociones y los valores.

La presencia de estos saberes o recursos, sin embargo, no es suficiente a la hora de hablar de competencia. Se debe destacar la idea de combinación adecuada de recursos para que un estudiante o profesional resuelva situaciones. De todas maneras, una persona competente es aquella que, valiéndose de sus conocimientos, su

aptitud para integrarlos y movilizarlos, construye habilidades adecuadas para enfrentarse a situaciones de cierta dificultad. Este saber se vincula con procesos complejos.

Para desarrollar competencias es interesante tener en cuenta estas orientaciones (Cano, 2007:35):

- Favorecer la variedad de recursos y experiencias profesionales o sociales.

- Desarrollar la reflexividad que permitirá formalizar y hacer evolucionar unos esquemas operativos que servirán a la actividad combinatoria.

- Organizar situaciones de entrenamiento en la combinación: estudios de casos, dispositivos de simulación, estudios de problemas, alternancia entre la teoría y la práctica.

- Favorecer, en la educación inicial, las formaciones dobles de base, incluyendo las formaciones contrastadas (artística y científica, lenguas latinas y anglosajonas, matemática y literarias...).

- Entrenarse en las prácticas de improvisación: escénica, oratoria, musical...

- Desarrollar la cultura general y la comprensión intercultural, de forma que favorezca el razonamiento por analogía y el pensamiento metafórico.

Lo apuntado en este apartado pone de manifiesto la importancia de

los componentes de las competencias, así como de sus relaciones combinatorias y las condiciones para que éstas se desarrollen. Sin embargo, se ha podido vislumbrar que el fin último es la movilización adecuada de todos los recursos en situaciones específicas. De ahí que se puede concluir que “las competencias sólo son definibles en la acción” (Tejada & Navío, 2005:12).

2.2.- Movilización de sus componentes

Como ha se comentado anteriormente, la competencia no consiste en acumular conocimientos, habilidades o actitudes aislados, y menos aún, se puede reducir a un simple conjunto de elementos fragmentados. Consiste en la movilización y aplicación adecuada de estos recursos para alcanzar resultados determinados (Pérez, 2008). Por esta razón, según Cano (2007), la competencia es indisociable de la acción, pues supone poner en marcha un conjunto de acciones encadenadas en las que hay que transferir los conocimientos a diversos contextos específicos.

Es esta dimensión aplicativa de la competencia la que le permite diferenciarse del concepto de capacidad. Al respecto (Blas Aritio, 2007), destaca que, si bien las competencias se basan en parte en las capacidades, éstas se enriquecen en la medida en que se desarrollan las competencias.

La movilización de estos elementos, y la posibilidad de dominar competencias en diversos contextos e instancias formativas, revelan su carácter eminentemente dinámico. A través de la acción, los individuos pueden adquirir, desarrollar y perfeccionar sus competencias a lo largo de toda la vida (Sánchez & Gairín, 2008).

No obstante, la clave se encuentra en saber transferir correctamente los aprendizajes a contextos distintos de donde se adquirieron. En efecto, una competencia debe permitir al individuo enfrentar eficazmente un conjunto de situaciones análogas (Perrenoud, 2008).

2.3.- Ámbito experiencial

El carácter activo y dinámico del desarrollo de las competencias, vinculado al principio del aprendizaje permanente, trae consigo la experiencia. Ésta favorece su constante renovación y actualización, porque el individuo, a través del tiempo, se enfrenta a desafíos y demandas del contexto que exigen nuevas respuestas, nuevas competencias. De ahí que se afirme que las competencias también poseen un carácter reestructurativo, pues su adquisición no queda en una etapa inicial de simple aplicación en una situación determinada, sino que evoluciona continuamente (Cano, 2005).

Esto quiere decir que la adquisición de cada nueva competencia incide directamente en la mejora de las capacidades y éstas, a su vez, en el desarrollo de las competencias. Así, se inicia un nuevo ciclo, que la autora define como un continuum inagotable. No obstante, para que este proceso se lleve a cabo, el individuo debe enfrentarse a situaciones que favorezcan su desarrollo activo.

No cabe duda de que el contexto es clave para la definición de competencia. La movilización y la transferencia de una competencia sólo adquieren sentido cuando se desarrolla en una determinada situación. Ser competente, entonces, significa ser capaz de resolver una situación particular, movilizándolo, clasificándolo, seleccionándolo y

aplicando conocimientos que son pertinentes a ese momento y lugar (Cano, 2005). Por este motivo, enfatiza la autora, las competencias no pueden separarse de las condiciones en las que se ejecutan. Esto no significa que cada contexto exija una competencia específica, sino que cada situación requiere una respuesta contextualizada. De esta manera, el carácter integrado de los recursos disponibles en la competencia le permite al individuo adaptarse a cada situación, con el objetivo de obtener una respuesta exitosa (Tejada & Navío, 2005).

3.- UN MODELO DE APROXIMACIÓN A LAS COMPETENCIAS.

Schneckerberg & Wildt (2005) representan gráficamente su aproximación al concepto competencia. Su modelo se encuentra subdividido en los componentes clave: sus características y sus tres niveles de observación:

- Disposición de actuación individual.
- Contexto de desempeño.
- Normas del contexto situacional para una adecuada actuación (definida por consenso social).

Gráfico N° 15. Definición de las Competencias

COMPONENTES	CARACTERÍSTICAS	NIVELES DE OBSERVACIÓN
Disposiciones individuales	Habilidades, aptitudes, motivaciones, actitudes, valores	Teoría psicológica
↓ para actuar en		
situaciones enlazadas a un contexto	complejo, indefinido, no rutinario, dinámico	Teoría de la acción
↓ de acuerdo a		
estándares consensuados	apropiados, responsables	Teoría sociológica

Fuente: de "Understanding the Concept of ECompetence for Academic Staff Center for REsearch on Higher Education and Faculty Development", Schneckerberg y J. Wildt 2005: 30.

En la primera columna se encuentran los componentes de las competencias. En la segunda se representan un conjunto de factores que influyen significativamente en cada nivel de los componentes de las competencias. Así por ejemplo, las habilidades, las aptitudes, motivaciones y las actitudes se encuentran directamente relacionadas con las disposiciones individuales. Finalmente, los niveles de observación demuestran el predominio del enfoque de la teoría psicológica en el área de la disposición individual y de la teoría sociológica en los estándares consensuados. La fusión de ambos enfoques se denomina teoría de acción.

Haciendo una revisión un poco más detenida, y con un carácter histórico, presentamos el listado de definición de competencias elaboradas por Pavié (2012:13):

- 1.- “Características fundamentales de un individuo que guardan una relación causal con su desempeño efectivo o superior en el puesto de trabajo” (McClelland, 1973).
- 2.- “... un conjunto de comportamientos observables relacionados causalmente con un desempeño bueno o excelente en un trabajo u organización dados o en una situación personal/social determinada” (Barbier, 1977, citado en Bustamante, 2008: 6).
- 3.- “La competencia es un conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo” (Boyatzis, 1982).
- 4.- “La competencia es una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios” (Spencer y Spencer, 1993).
- 5.- “... posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994: 9).
- 6.- “Como ejemplo de una definición reducida, la competencia puede definirse como la capacidad probada de realizar una tarea particular y de realizarla en condiciones específicas y detalladas. Esta aproximación insiste en la actuación a realizar para la ejecución de una tarea” (Colardyn, 1996, en Navío, 2005: 29).
- 7.- “Una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado” (Du Crest, 1999, en Navío, 2005: 31).
- 8.- “Capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación, movilizandolos propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida” (Rey, 1999).
- 9.- “La competencia se define como la capacidad para responder exitosamente a una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva. Una competencia es un desempeño, no la capacidad para un desempeño futuro. Incluye un saber, saber hacer y saber ser... siempre se relaciona con una capacidad movilizadora para responder a situaciones que demandan cambio” (Irigoien y Guzmán, 2000).
- 10.- “Competencia es tomar iniciativa y responsabilizarse con éxito, tanto a nivel del individuo, como de un grupo, en una situación profesional” (Zarifian, 2001: 23).
- 11.- “Posee competencia un profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo” (Echeverría, 2001).
- 12.- “Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz” (Proyecto DeSeCo, de la OCDE, 2002: 8).

- 13.- “Competencia es la combinación dinámica de atributos -respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades- que describe los resultados del aprendizaje de un proceso educativo, o cómo los aprendices son capaces de actuar al final de un proceso educativo. Distingue competencias específicas en un campo de estudio y competencias genéricas (comunes y transferibles)” (Proyecto Tuning, 2003).
- 14.- “La competencia es la capacidad de movilizar los recursos pertinentes para efectuar una familia de tareas complejas o para resolver una familia de situaciones complejas... hay tres elementos fundamentales: 1) ‘recursos’ en cuyo conjunto asocia ‘capacidades’ y contenidos lo que viene a resultar en objetivos específicos, que a su vez se pueden responder a ‘saber’, ‘saber hacer’ y ‘saber ser’; 2) la acción que lleva a la transformación y 3) lo que se denomina ‘tareas complejas o situaciones problemas’ las que comparten características estructurales comunes” (De Ketele, 2005).
- 15.- “La competencia es la capacidad de desempeño integrada por el saber, el saber hacer, el ser y el saber convivir. Hace referencia a la convergencia de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y sentimientos, para reconocer una situación problemática y resolverla adecuadamente” (Arbeláez, Corredor y Pérez, 2009: 50).

El listado de definiciones se podría incrementar y se podrían apreciar los matices derivados de cada especialidad o campo de aplicación. La competencia tiene un marcado carácter ideológico, interpretándose de diferentes maneras y dependiendo del contexto político y/o social donde se desarrolle.

Entre las características de las competencias podemos subrayar las siguientes (Pavié, 2007):

- Las competencias son repertorios de comportamientos que permiten resolver una situación determinada.
- Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo.
- Están causalmente relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan en la acción, a través de comportamientos que se pueden observar.

-Son habilidades que funcionan como un sistema interactivo y globalizador, como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales.

-Deben lograr resultados eficaces en diferentes contextos. Un profesional puede ser competente en un contexto y en otro diferente puede tener más problemas para serlo.

-Las competencias representan un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.

-Tienen distintos ámbitos de proyección práctica. Representan disposiciones para actuar en situaciones, ante problemas o demandas de contextos muy distintos.

El proceso de adquisición de competencias, según Navío (2005), supone desarrollar acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático. Además, la consideración de lo contextual y lo informal supone que la evaluación debe ser una acción inevitable. Es decir, que ser competente hoy no significa ser competente mañana; ser competente aquí no significa serlo en otro contexto. De ahí la importancia de la formación a lo largo de la vida.

Otro buen resumen de los componentes y/o características de la competencia en el área de la formación es la propuesta por Mario de Miguel (2006), la que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla N° 8. Componentes de las competencias.

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
1.- Conocimientos: adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. Relacionados con materias científicas o área profesional.	i) Generales para el aprendizaje ii) Académicos vinculados a una materia iii) Vinculados al mundo profesional
2.- Habilidades y destrezas: entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados, relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, etc.).	i) Intelectuales ii) De comunicación iii) Interpersonales iv) Organización/gestión personal
3.- Actitudes y valores: actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, coordinación, etc.	i) De desarrollo profesional ii) De compromiso personal

Fuente: De Miguel (2006: 30).

También existen percepciones más críticas. Moreno (2012), profesor e investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana de Cuajimalpa, ha actualizado los conceptos de competencia, haciendo una crítica a algunos especialistas o “empresarios de la docencia” de América Latina. El autor afirma que “La competencia es un concepto polisémico y difícil de aprehender. Existen diversas formas de concebirlo y el consenso parece una lejana quimera. Continua indicando que en la literatura científica sobre el tema se pueden encontrar distintas posturas sobre las competencias, algunas con escasa fundamentación conceptual, alimentadas por una visión en exceso pragmática, salpicadas de conceptos de distinta procedencia teórica (conductismo, constructivismo, cognitivismo, humanismo, paradigma de la complejidad, enfoques empresariales...) yuxtapuestas sin rigor ni consistencia” (Moreno, 2012:5).

Es poco cuestionable que los individuos necesitan un amplio bagaje de competencias a fin de abordar los desafíos del mundo

globalizado. La escuela del siglo XXI debe transitar de un modelo de pedagogía unidireccional centrado en la figura del profesor, cuya tarea principal ha sido la transmisión de conocimientos, hacia una pedagogía multidireccional y diferenciada que posibilite al alumno el desarrollo de una serie de competencias tanto cognitivas como sociales, con las que haga frente de forma efectiva a los diversos problemas actuales (y futuros) caracterizados por ser abiertos, no estructurados y contradictorios, propios de la posmodernidad.

Las competencias se aprenden, se construyen en el tiempo, no son algo dado, innato y estable. Tampoco son un patrimonio exclusivo de la escuela. Hay algunas competencias más directamente vinculadas a otros agentes e instituciones sociales. Una actuación competente incluye conocimientos, habilidades, actitudes y valores, pero el todo no es igual que la suma de sus partes. El resultado es algo más completo y diverso que estos tres elementos agregados. El sujeto competente debe responder empleando “toda su humanidad” y hacer una lectura correcta del contexto, porque las competencias siempre ocurren en una situación (temporal y espacial) determinada y es sólo en ese marco donde se pueden desarrollar y potenciar.

Los principios pedagógicos del enfoque por competencias se pueden resumir de la siguiente manera:

- El propósito central del dispositivo de un centro educativo no es transmitir conocimientos, sino fomentar el desarrollo de capacidades en contextos específicos para resolver problemas (competencias).

-El objetivo no consiste en aprender los conocimientos disciplinares, sino en reconstruir los modelos mentales y los esquemas de pensamiento de los alumnos.

-Provocar un aprendizaje relevante demanda implicar activamente al alumno en su proceso de aprendizaje.

-El desarrollo de competencias requiere centrarse en situaciones reales y proponer actividades auténticas.

-La organización del tiempo y del espacio ha de ser flexible.

-Aprender en situaciones de incertidumbre y cambio permanente es una condición para el desarrollo de competencias.

-Las estrategias didácticas más relevantes son la preparación de entornos y situaciones de aprendizaje y la cooperación entre iguales.

-El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición, la capacidad para comprender y gobernar el propio proceso de aprendizaje.

-Se debe ofrecer un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para experimentar, equivocarse y volver a intentar.

-La evaluación será necesariamente formativa. Al igual que la función orientadora del docente, lo que significa planificar,

acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los alumnos (Moreno, 2012:7).

Los principios pedagógicos anteriores subrayan que la enseñanza que se sustenta en el enfoque de las competencias será, necesariamente, una enseñanza basada en métodos activos y, por ende, requerirá una propuesta de evaluación congruente con tales preceptos.

Otra aportación interesante, por su carácter sistemático, es la tipología de competencias propuesta por Delamare Le Deist y Winterton (2005), quienes clasifican las competencias en función de cuatro criterios y que se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla Nº 9. Tipología de competencias.

	<i>Occupational</i>	<i>Personal</i>
<i>Conceptual</i>	<i>Cognitive Competence</i>	<i>Meta Competence</i>
<i>Operational</i>	<i>Functional Competence</i>	<i>Social Competence</i>

Fuente: Delamare Le Deist y Winterton (2005: 39).

Dentro del terreno educativo, la clasificación más extendida es la que distingue entre competencias genéricas y competencias específicas:

“La lógica de la competencia justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación profesional, sencillamente lo reubica

y dota de “nuevas competencias” e incluso los integra (...). Por la misma dinámica del cambio, la formación inicial debe abocarse más hacia la adquisición y generación de competencias genéricas, de amplio espectro, transversales; mientras que la formación ocupacional y continua debe apuntar hacia la generación y desarrollo de competencias específicas” (Tejada y Navío, 2005:10).

En este caso, se refiere a modelos de formación que se canalizan a través de un enfoque curricular basado en competencias. El currículum es considerado como “una construcción social”.

Cada profesión necesita un perfil, es decir, la concreción de las competencias que debe dominar el profesional que se dedica a esa tarea para realizarla de forma adecuada. En el caso de la definición del perfil competencial del profesor universitario, tal como lo entiendo, no puede separarse de las dos principales funciones profesionales que debe asumir (docencia e investigación), ni de los ya mencionados escenarios donde las desarrollará (contexto social, contexto institucional y microcontexto).

Por ello, los estudiantes universitarios deben adquirir ciertas competencias específicas vinculadas con los estudios cursados, así como otras transversales, como las competencias interpersonales (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo), competencias cognitivas (resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano, creatividad), competencias instrumentales (gestión, idiomas, informática, documentación).

Son numerosos los listados de competencias que podemos encontrar, haciendo referencia al perfil docente. Esta variedad de listados de competencias se justifica por la diversidad y heterogeneidad de contextos donde se pueden desarrollar estas funciones (diferentes niveles del sistema educativo, formación en empresas, etc.) y por la diversidad tipológica de profesionales a los que podemos hacer referencia, desde los profesores de educación inicial hasta los de educación superior (Ayala, 2008).

4.- CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

Debemos ser conscientes de que puede haber tantas clasificaciones de competencias como autores que las estudian. La educación universitaria pretende lograr una formación integral, que responda a las demandas de los estudiantes y del mercado laboral, con una perspectiva basada en la educación a lo largo de toda la vida (life-long learning) y teniendo en cuenta los pilares en que se debe basar la educación: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser”, y “aprender a vivir juntos”.

Siguiendo a Edwards y Tovar (2014:8) se presentan a continuación algunos criterios para clasificar competencias:

- Instrumentales: cognitivas, metodológicas, tecnológicas.
- Interpersonales: individuales, sociales.
- Sistémicas: de capacidad emprendedora, de organización de logro.
- Según áreas, titulaciones, especialidades, menciones.
- Según las titulaciones de las diferentes universidades y contextos específicos y perfiles laborales. Las competencias

se clasifican en habilidades y atributos personales y profesionales (personal and professional skills and attributes).

Respecto a la docencia universitaria, Zabalza (2006) clasifica las competencias en cinco grandes apartados:

TABLA N° 10. Competencias profesionales del docente.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE	
Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares
Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles	Manejo de las nuevas tecnologías
Diseñar las metodologías y organizar las actividades	Comunicarse-relacionarse con los alumnos
Tutorizar	Evaluar
Reflexionar e investigar sobre la enseñanza	Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Fuente: Zabalza, M. A. (2006:70).

Como se puede apreciar en la tabla, el autor incide fundamentalmente en aspectos didácticos y curriculares.

Cano (2005), describe las aportaciones de Perrenoud en relación con las competencias del docente: conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza, planificación y organización de la enseñanza, comunicación, organización de la clase, eficacia en la instrucción, evaluación y competencia orientadora.

Sin embargo, la responsabilidad del profesor universitario no se inicia y finaliza en el aula. Traspasa los límites de la clase abarcando la gestión del centro y las relaciones con la comunidad y la sociedad. Esta profesión requiere una capacitación excelente para poder abordar la tarea de los profesionales de la educación en

toda su extensión. Mas (2014) representa, en una tabla, las funciones del docente y sus competencias, clasificadas por unidades de competencia:

TABLA N° 11. Las 6 competencias de la función docente.

COMPETENCIAS	FUNCIÓN DOCENTE: UNIDADES DE COMPETENCIA
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.	1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje 1.2. Diagnosticar las necesidades 1.3. Formular los objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional 1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares. 1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto 1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo a la estrategia 1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido 1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios
2. Desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal	2.1. Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos 2.2. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje 2.3. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos. 2.4. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación 2.5. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno 2.6. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución 2.7. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno, propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía de aprendizaje.	3.1 Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso. 3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos 3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del

	<p>conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales.</p> <p>3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual.</p>
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<p>4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido</p> <p>4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos</p> <p>4.3. Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <p>4.4. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente</p> <p>4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida</p> <p>4.6. Implicarse en los procesos de coevaluación</p> <p>4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación.</p>
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia.	<p>5.1. Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales.</p> <p>5.2. Mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.</p> <p>5.3. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje</p> <p>5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente</p> <p>5.5. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia</p>
6. Participar activamente en la dinámica académica organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...)	<p>6.1. Participar en grupos de trabajo</p> <p>6.2. Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia</p> <p>6.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento</p> <p>6.4. Participar en la programación de acciones, módulos... formativos</p> <p>6.5. Promover la organización y participar desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas...</p> <p>6.6. Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores... aportados por los organismos competentes.</p>

Fuente: (Mas, 2011: 199).

El docente universitario debe desarrollar, fundamentalmente, su función docente, tutorial e investigadora, de gestión del proyecto institucional y de extensión del conocimiento a la sociedad. Para cumplir con su cometido necesita de procesos de formación continua para desarrollar competencias que le permitan realizar su labor de forma digna.

CAPÍTULO V

COMPETENCIAS VINCULADAS CON LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

CAPITULO V

COMPETENCIAS VINCULADAS CON LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En este capítulo se va a realizar una aproximación a las competencias, habilidades y hábitos docentes vinculados con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También se van describir algunas características de los buenos docentes en el desarrollo de su quehacer profesional.

1.- LO OBVIO: LA PUNTUALIDAD Y LA ASISTENCIA A CLASE

La puntualidad y la asistencia a clase son requerimientos laborales de primer orden. El docente y el estudiante tienen que dar ejemplo en todo lo que se refiere al cumplimiento de la normativa de la institución universitaria. Esta cuestión forma parte del código ético de docentes y estudiantes.

El hábito de la puntualidad es imprescindible para educar al futuro docente en el compromiso, el orden y la eficacia. Los buenos hábitos docentes generan confianza en el alumnado. Las investigaciones realizadas por García y Medécigo (2014) indican

que la asistencia y la puntualidad son el cuarto criterio para catalogar a un profesor como eficaz. Los estudiantes asocian la impuntualidad e inasistencia con la falta de respeto e irresponsabilidad por parte de los docentes.

La falta de puntualidad demuestra que el docente no posee una vida profesional organizada, que no planifica su actividad diaria y no se concentra adecuadamente en su trabajo. No hay nada más importante en la labor docente que estar a tiempo con los estudiantes y asistir normalmente a clases para cumplir con su misión.

Los profesores de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central de Ecuador (UCE), asisten y son puntuales en su mayoría, pero otros desgraciadamente no cumplen. El control basado en firmas no refleja totalmente la veracidad de la asistencia y menos de la puntualidad. En las universidades ecuatorianas y, por supuesto, en la Universidad Central, se han instalado controles electrónicos que informan sobre la puntualidad y la asistencia del docente. La autenticación de cada usuario puede realizarse mediante tecnología biométrica de huella digital, proximidad, tarjeta inteligente, banda magnética, código de barras o password.

Sin embargo, algunos profesores no están de acuerdo con el control tecnológico por ser excesivo el control. Opino que el profesor honesto necesita un control mínimo puesto que sabe perfectamente cuáles son sus obligaciones. La Universidad Central del Ecuador, ha entrado en un proceso de jerarquización y control docente, utilizando los últimos avances tecnológicos.

2.- LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

2.1.- El proceso de planificación docente

En los planes docentes quedan claramente establecidos los contenidos de la materia (qué enseñar), los objetivos (para qué enseñar), la metodología (cómo enseñar), los recursos didácticos a utilizar y el tipo de evaluación, entre otros aspectos.

La planificación del docente se operativiza en unidades didácticas parciales, semestrales o anuales. A partir de este plan se derivan otros, como el plan semanal o quincenal y el plan diario de aula o clases. El proceso de planificación docente generalmente consta de las siguientes fases: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación. Para planificar debe existir, primeramente, una evaluación previa o un diagnóstico de la situación.

En la actualidad, en los centros educativos, se utiliza el sílabo, documento o guía de trabajo del docente, donde constan todos los pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Una fase importante de la planificación docente es la evaluación inicial, ya que ésta nos permite describir y recabar información a través de diversos instrumentos, comprender y explicar su objeto, valorar y emitir un juicio sobre el alumno y, finalmente, ayudar a tomar decisiones sobre la intervención educativa adecuada.

En la Universidad Central del Ecuador y, en sus distintas carreras, las autoridades que se encargan del plan de estudios son los vicerrectores académicos, vicedecanos, subdirectores y docentes. Son éstos los que coordinan los sílabos y los diarios de clase.

2.2.- Modelos de planificación

El docente puede planificar sus labores de varias maneras. Lo puede hacer en función del tiempo de duración de los procesos de enseñanza y aprendizaje o según el modelo pedagógico empleado (Flores, 2013):

a. Modelos de planificación según el tiempo. En base a este criterio, existen planificaciones diarias, semanales, mensuales, bimestrales, trimestrales, cuatrimestrales, quimestrales, semestrales, anuales y otras a más largo plazo como son las estratégicas. La planificación se refleja en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las aulas, en el desarrollo de una unidad didáctica o en la planificación anual. Con este modelo se trabaja en la Universidad Central del Ecuador y en su Facultad de Filosofía. Se planifica por semestres, por meses, por semanas y para la actividad didáctica diaria. Se trata de un diseño que contempla los aprendizajes que se espera lograr durante todo un año de clases. Como es un periodo extenso de tiempo, se compone de varias unidades didácticas que, teóricamente, deberían presentar cierta coherencia entre sí.

b. Modelos de Planificación según el Modelo Pedagógico

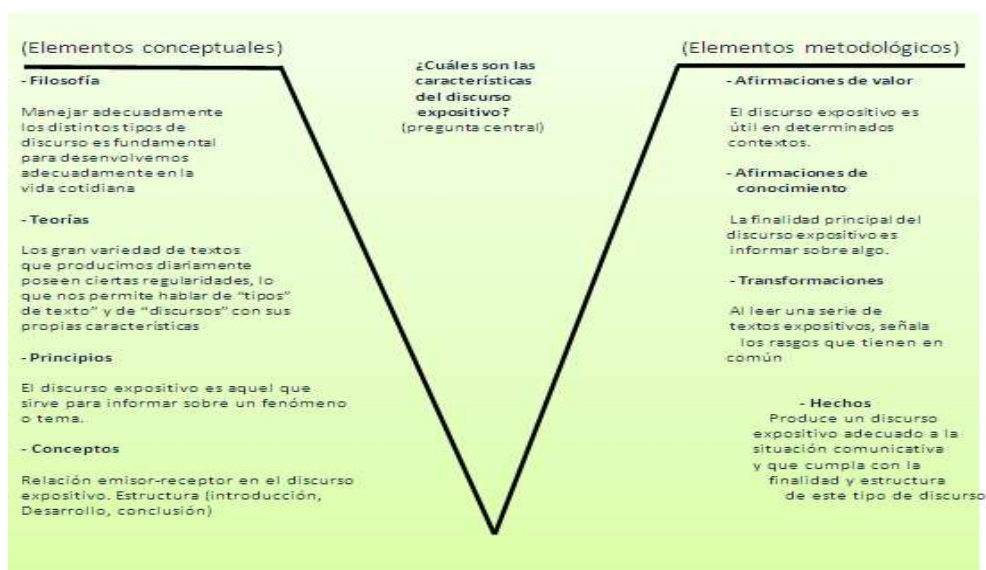
Los planes didácticos también pueden diseñarse en base a los modelos pedagógicos. Mencionamos algunos de estos modelos:

-Planificación en sábana. Este tipo de planificación toma en cuenta el modelo pedagógico tradicional o academicista. En este formato se inscriben los objetivos generales y

específicos, los contenidos a desarrollar y las evaluaciones que se realizarán en el periodo planificado.

-Planificación en V heurística. Se basa en el modelo cognitivo y su procedimiento es el siguiente: el docente plantea una pregunta central de forma visual. Por debajo de esta se trazan dos columnas en forma de V. Hacia la izquierda se plantean todos los elementos conceptuales que pretendan responder la pregunta en cuestión (filosofía, teorías, principios y conceptos). En la columna de la derecha se inscriben los elementos metodológicos que permiten desarrollar los conceptos (afirmaciones de valor, afirmaciones de conocimiento, transformaciones que debe realizar el estudiante para aplicar lo aprendido) (Marconi, 2013).

GRÁFICO N° 16. Ejemplo de Planificación en V heurística.



FUENTE: Marconi (2013,1).

-Planificación en T. Esta planificación se basa en los modelos pedagógico-cognitivo (habilidades adquiridas) y constructivista (forma de adquirir las habilidades) y su formato lo conforman 4 secciones o columnas: contenidos conceptuales, procedimientos/estrategias, capacidades/destrezas y valores/actitudes.

El aprendizaje eficaz es aquel que promueve cambios en los conocimientos, destrezas y actitudes y que además impulsa la transferencia a otras situaciones y contextos. A veces la eficacia depende del grado de participación que los estudiantes tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.- DOMINIO DE LA MATERIA QUE ENSEÑA

En la sociedad del siglo XXI hay pocos conocimientos que perduren. La ciencia y la tecnología avanzan a ritmos vertiginosos, el docente universitario, naturalmente, debe dominar la materia que imparte. Para el profesor, la legitimidad de su labor docente está basada en el dominio de su materia y por el conjunto de ideas y creencias que logra transmitir a partir de su propia experiencia pedagógica. Ésta constituye su pericia y una fuente de autoridad ante sus alumnos y colegas.

La moderna teoría pedagógica considera que el docente tiene que aprender igual que el estudiante y, cuando no sabe algo, tiene que reconocer que le falta revisar sus conocimientos o someterse a una especialización. En la actualidad, se pone el énfasis en la

actualización de las competencias del docente universitario y esto implica algo más que dominar los conocimientos y saberes de su materia (Monereo y Badía 2011).

El quehacer diario del docente universitario debe comenzar con una evaluación inicial. Esta tarea le permite averiguar el estado de la cuestión, el nivel de conocimientos que traen los alumnos, sus experiencias y actitudes hacia el estudio. Algunas estrategias para diagnosticar las competencias previas y conocimientos de los estudiantes pueden ser las siguientes (Alves y Cedeño, 2011:29):

a) La **observación directa y sistemática** de la actitud y del método del alumno al estudiar sus tareas escolares.

b) El **análisis de las tareas** realizadas por el alumno y sus errores más frecuentes.

c) **Pruebas analíticas, tipificadas o elaboradas** por el propio profesor, para identificar las deficiencias o las causas de los errores del alumno.

d) Frecuentes **interrogatorios reflexivos**, relacionados con sencillas tareas que el alumno hará en presencia del profesor, para determinar su grado de comprensión y verificar sus efectos.

e) **Entrevistas individuales** de carácter informal hechas con el alumno para sondear la naturaleza y la dinámica de su motivación interior y ver si algún bloqueo emocional está perturbando su aprendizaje.

Esta evaluación diagnóstica se debe tomar como una experiencia de aula y no propiamente como una prueba de examen. Es

recomendable que los estudiantes valoren también sus propios resultados. Se puede anotar en la carpeta del docente y de los estudiantes (portafolio) todo lo que concierne a la fase de diagnóstico, ya que, a menudo, los resultados finales tienen una relación directa con las actividades y la evaluación de inicio de curso.

4.- UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

En la literatura especializada, la expresión “método” constituye un constructo quizás excesivamente amplio e internamente heterogéneo. Método es un concepto que proviene del término griego *methodos* (“camino” o “vía”) y que se refiere al medio utilizado para llegar a un fin. Su significado original señala “el camino que conduce a un lugar” (Larousse, 2013:672).

El método se ha utilizado como una especie de cajón de sastre en el que caben muchos componentes: la forma de abordar los contenidos, los estilos de organización del grupo de alumnos, el tipo de tareas o actividades, el estilo de relación entre las personas, etc. No podemos hablar de “buenos” o “malos” métodos, ya que todos ellos tienen sus virtudes y pueden resultar eficaces, en función de la naturaleza y el estilo del trabajo a desarrollar.

Las características propias de las disciplinas, condicionan notablemente las diversas estrategias docentes (clases magistrales, prácticas, trabajos dirigidos, etc.), comportando, cada una de ellas, exigencias y condiciones para implementaciones muy variadas. En el método se organizan y estructuran las técnicas concretas que servirán para conseguir un objetivo determinado.

Brown & Atkins (citados por Lugo et al., 2014:36) diseñan una clasificación en la que se mencionan los diferentes métodos de enseñanza situados en un continuo. En un extremo, estarían las lecciones magistrales, en las cuales la participación y el control del estudiante son informales. En el otro extremo, estaría el estudio autónomo, en el cual la participación y el control del profesor son generalmente mínimos.

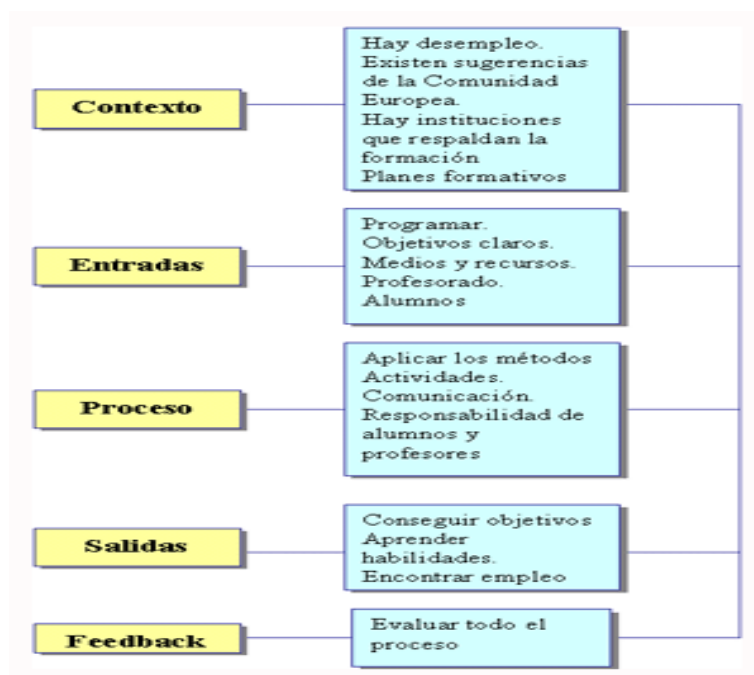
Cada tipo de enseñanza contiene una rica variedad de métodos que incluyen distintos niveles de participación del profesor y del estudiante. Por ejemplo, la enseñanza en grupos pequeños puede estar muy estructurada y controlada rígidamente por el profesor, o puede existir libertad para desarrollar tareas y en la cual el profesor interviene ocasionalmente.

Debemos realizar un comentario específico en torno a la integración de las TIC en el currículum. Las nuevas tecnologías influyen directamente en tres dimensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje: en los objetivos educativos, en los roles del profesor y del alumno y en los cambios de la estructura organizativa y relacional (Guzmán et al., 2012). Las TIC impulsan una enseñanza activa y participativa que exige redefinir y asumir un cambio de rol, tanto en los alumnos como en los profesores. El docente se convertirá en un experto, guía, tutor y motivador de los aprendizajes. En este sentido, el profesor deberá aprovechar al máximo las posibilidades que le brinda la tecnología en cuanto que posibilita contextos de aprendizaje más activos y más centrados en el alumno.

5.- HABILIDADES DE RETROALIMENTACIÓN DEL CURRÍCULO SEGÚN LAS NECESIDADES

Dentro del aula, el profesor debe saber retroalimentar su actividad y el desarrollo del currículum. La retroalimentación es un concepto nacido de la teoría general de los sistemas que nos ayuda a entender con mayor amplitud la tarea del profesional en su trabajo diario dentro del aula. Los elementos más comunes del modelo sistémico se presentan en el siguiente gráfico (Arnold y Osorio, 2014):

GRAFICO N° 17. Fases de la Teoría General de Sistemas



FUENTE: Martínez (2015:4).

La retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sea de la profesión que sean, sobre lo que sabe, lo que hace y la manera en que actúa. La retroalimentación permite descubrir la forma de pensar, sentir y actuar de las personas y, por lo tanto, para conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro. Se puede decir que la retroalimentación es como un espejo que indica a la persona la imagen de lo que está haciendo o de cómo se está comportando.

El profesor que reconoce que algo no funciona, demuestra que reflexiona y, en base a eso, retroalimenta su actividad diaria. Como tal, el feed-back es un concepto pedagógico necesario para el desempeño de la labor docente y fomentar una correcta comunicación con el alumnado, aportando confianza y demostrando que la función de los docentes y estudiantes es emprender nuevos retos en la enseñanza y el aprendizaje.

6.- AUTONOMÍA Y COOPERACIÓN

6.1.-El trabajo autónomo

Uno de los objetivos de la educación se centra en valorar el desarrollo de los estudiantes como alumnos independientes y autónomos. La habilidad para descubrir y resolver problemas, para tomar decisiones acerca de qué y cómo aprender y para evaluar los propios progresos, es decir, la habilidad para actuar de manera autónoma.

Existen varias razones para fomentar la autonomía del estudiante:

-Los estudiantes que llegan hasta el nivel universitario, a priori, esperan que su aprendizaje esté muy estructurado. Están acostumbrados a una relación de dependencia, entre el docente y el estudiante, entre la enseñanza y el aprendizaje.

-Entre los profesores existe cierta falta de conocimientos y técnicas para desarrollar esta competencia.

-Los métodos para fomentar la autonomía exigen mucho tiempo de planificación y requisitos especiales respecto a la gestión de los espacios y tiempos (escenarios, horarios...).

-Una mayor autonomía del estudiante implica una amenaza para la seguridad de los modelos tradicionales y para la autoridad docente.

-Los cambios dirigidos a la autonomía del alumno, implican planificación y preparación en colaboración, lo que va en contra de la cultura académica tradicional.

Los estudiantes deben ser tratados como personas íntegras, responsables, maduras, capaces de tomar decisiones importantes acerca de lo que quieren y de cómo conseguirlo. En los sílabos de la universidad, ya está en vigencia el trabajo autónomo como metodología de trabajo y el número de horas en que tiene que ser realizado.

El aprendizaje autónomo se define como un proceso por el cual el alumno toma la iniciativa, con o sin ayuda de otros en las siguientes tareas:

- Diagnosticar sus necesidades de aprendizaje.
- Formular sus metas de aprendizaje.
- Identificar y seleccionar los recursos y materiales para aprender.
- Elegir e implementar las estrategias de aprendizaje adecuadas.
- Evaluar los resultados de su propio aprendizaje (Nuño, 2006).

El concepto de trabajo autónomo, se puede interpretar como aprendizaje autoplanificado, autodirigido y autoevaluado.

6.2.- Aprendizaje en grupos pequeños

El aprendizaje en grupos reducidos otorga la oportunidad a los alumnos de controlar su propio aprendizaje y, de esta manera, obtener un grado de autodirección y autonomía. Algunas veces el trabajo con grupos reducidos o el trabajo en equipos no consiguen lograr el nivel formativo deseado. Los problemas más frecuentes son la mala optimización del trabajo, la falta de hábito de trabajo en equipo, objetivos confusos, tipo de agrupamiento inadecuado o la génesis de conflictos entre los estudiantes (Pastor, 2009).

7.- COMUNICACIÓN FLUIDA Y RETROALIMENTACIÓN

Etimológicamente, la palabra comunicación proviene del latín *communicare*, que quiere decir “establecer una comunión con otros, compartir ideas, sentimientos o actitudes” (Larousse, 2013:272). Este proceso cumple un papel fundamental en la organización de las instituciones escolares y, en particular, del aula.

El clima del aula depende fundamentalmente de la fluidez de la comunicación. Generar un clima de trabajo satisfactorio depende de la posibilidad de establecer buenas relaciones entre estudiantes, con el docente y las autoridades de la plantilla.

El docente universitario debe poseer habilidades comunicativas para gestionar grupos, favorecer dinámicas participativas, fomentar la buena interrelación de los alumnos, desarrollar y potenciar procesos de reflexión y crítica en sus alumnos, generar un clima socio-afectivo adecuado que ayude a impulsar la cohesión del grupo en clase, creando siempre un ambiente de respeto e implicación.

El docente debe conocer cuáles son las barreras para una buena comunicación. Una puede ser el empleo excesivo o inapropiado de soportes tecnológicos. La segunda barrera se relaciona con las dificultades cognitivas y operativas en el empleo de la información: los conocimientos previos de los alumnos para ubicar el aprendizaje, las dificultades que existen para comunicarse cuando las personas no comparten los mismos marcos conceptuales de referencia, el grado de complejidad de la información, la utilidad de la información, el interés del interlocutor, el nivel jerárquico entre quien emite y recibe una información, las informaciones que llegan

a destiempo. El tercer factor, se relaciona con la pertinencia de la información. Las competencias de comunicación son importantes para desarrollar la tarea docente puesto que el profesor es un mediador, facilitador, asesor y motivador del proceso de aprendizaje (Gallego y Rodríguez, 2014).

Los procesos de retroalimentación y comunicación son indispensables para lograr un buen clima de aula y un aprendizaje eficiente.

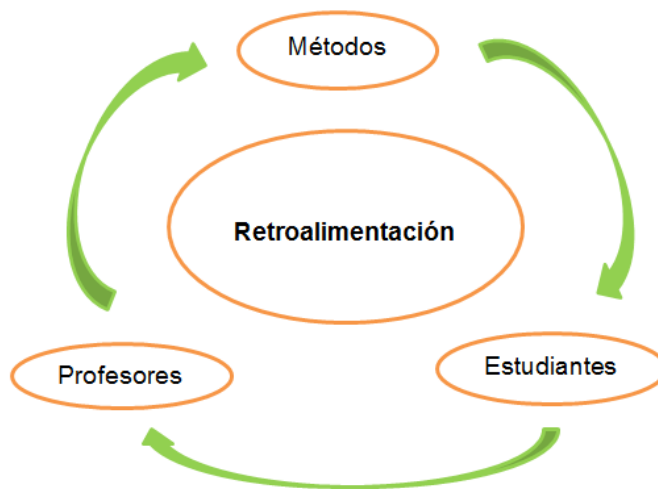
Gráfico N° 18: Comunicación Educativa



FUENTE: Propia.

El conocimiento y puesta en práctica de recursos comunicativos verbales y no verbales son fundamentales para el desempeño profesional, sin embargo, muchos docentes tienen problemas para comunicarse con los estudiantes.

Gráfico N°19: Retroalimentación



FUENTE: Propia.

En los diferentes perfiles del docente se subraya, especialmente, la competencia comunicativa, la mediación, la interrelación, la interdependencia, la colaboración y la orientación. La docencia es una profesión donde el componente relacional y social juega un papel muy importante.

El valor de la competencia comunicativa en la formación inicial de los maestros es indiscutible. No obstante, el estudio de la comunicación como competencia docente es un campo relativamente reciente e interesante a la vez y que merece la pena seguir profundizando.

7.1.- La calidad del discurso del docente universitario

El estudio del papel del discurso en el proceso educativo implica una reflexión y un posicionamiento teórico sobre cómo se concibe el

proceso educativo y la manera de aprender. Martínez y Otero (2010) evalúan la calidad del discurso docente, en función de las siguientes dimensiones:

-Dimensión instructiva: surge del conocimiento y dominio del profesor sobre su asignatura. Tiene que ver con la formación técnico - científica en la materia que se imparte.

-Dimensión afectiva: actualmente, esta dimensión del discurso se cultiva poco y se reserva casi por completo al primer tramo de la educación. Algunos indicadores del discurso afectivo son el diálogo con los alumnos, lenguaje personal favorecedor de la intersubjetividad, expresión de estados de ánimo, palabras de afecto y estímulo, incluye vocablos y giros coloquiales, valoraciones positivas sobre los alumnos, importancia de la comunicación no verbal, contacto visual con el alumno, murmullos y gestos de aprobación, sonrisa, proximidad física, etc. Es decir, predomina la función expresiva.

-Dimensión motivacional: en el ámbito escolar la motivación adquiere gran relevancia por ser uno de los factores que influyen en el aprendizaje eficaz. Algunos indicadores motivacionales del discurso son la presentación de contenidos novedosos, utilización de un discurso jerarquizado y coherente, poner ejemplos, modulación del habla (cambios de tono y ritmo), discurso versátil, dinámico y ajustado al contexto.

-Dimensión social: el discurso en el aula ha de ser esencialmente humanizador, lo que equivale a decir que debe favorecer el desarrollo personal y la vida en comunidad.

-Dimensión ética: nace de la esencia misma del hecho educativo. Algunas características del discurso ético son la búsqueda de la universalidad, se concede importancia al diálogo en el aula y se analiza la realidad en función de los principios filosóficos y de los valores.

El buen docente, en cualquier nivel educativo, es el genuino “profesor–educador” que transmite informaciones científicas rigurosas, afianza aptitudes, al tiempo que fomenta la adquisición de actitudes y valores positivos que se traducen en comportamientos éticos.

8.-EL PERFIL DEL PROFESOR INVESTIGADOR E INNOVADOR

En la actualidad no se concibe al profesor universitario como un simple recitador de clases. Actualmente, se requiere un profesor transformador de modelos, con iniciativa propia y creatividad e integrado plenamente en un contexto institucional y social.

La función investigadora del profesor es muy importante. Sin competencias para investigar y para diagnosticar su labor facilitadora del aprendizaje, el profesor se convierte en un profesional que ejecuta una tarea de forma mecánica. Estas exigencias lo obligan a asumir un rol profesional más comprometido con la docencia y la investigación. Para Arias (2008:4), el perfil del

profesor que se deriva de esta nueva realidad queda definido por las siguientes características:

-Actitud y necesidad de cambio:

Se requiere una conducta autocrítica, en la que el cambio personal y profesional derivado de la misma, sea asumido de igual manera como una necesidad del propio proceso de investigación e innovación. El nuevo *profesor investigador e innovador* debe estar predispuesto para aceptar el cambio como una condición inherente a su actuación profesional. Así mismo, se le exige una actitud flexible y abierta a la innovación.

-Aplicación práctica de la investigación-acción y de la reflexión en el aula:

La práctica profesional en el aula es el contexto ideal para desarrollar proyectos de investigación y elaborar nuevos conocimientos. Por lo tanto, es indispensable que la investigación educativa se realice en estrecha relación con sus protagonistas: estudiantes y profesores y considerando sus problemas, necesidades e intereses. Reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, consiste en el análisis crítico de los profesores sobre la compleja realidad en la que laboran, con el propósito de mejorar su desempeño. En fin, cada día aumenta la necesidad de que el profesor y el estudiante asuman el rol de investigadores en la acción (cada uno de ellos desde su perspectiva y situación) teniendo en consideración su propia práctica, con la finalidad de optimizarla y perfeccionarla.

-Trabajo en equipo:

El trabajo en equipo requiere aceptar la presencia de otros protagonistas: estudiantes, compañeros de departamento y profesionales con los que tiene que relacionarse e interactuar. Los procesos de investigación e innovación, exigen un trabajo en equipo armónico y coordinado, tanto en su planificación como en su ejecución y evaluación, con la incorporación y respeto a la individualidad y autonomía de cada uno de los integrantes.

-Capacidad de iniciativa:

Para innovar se debe desarrollar la capacidad de iniciativa. El docente debe actuar con capacidad creativa, reflexiva, crítica y evaluadora. Debe ser un emprendedor de nuevas situaciones.

-Uso cotidiano de las nuevas tecnologías:

La gran contribución de las nuevas tecnologías como fuente de información permite al profesor universitario el acceso a todo tipo de bases de datos y a la información sobre eventos científicos nacionales e internacionales. El perfil del profesor investigador se caracteriza por ser un profesional universitario definido por un espíritu creador, crítico sobre los problemas de su entorno social y reflexivo sobre la práctica curricular. Posee flexibilidad y apertura en la toma de decisiones, capacidad de trabajo en equipo y conocimientos y manejo de todos los instrumentos que las TIC nos proporcionan.

8.1.-Ámbitos de la investigación educativa

Mas (2014) describe los diversos comportamientos relacionadas con las competencias investigadoras de los docentes universitarios: diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación, organizar y gestionar eventos científicos, elaborar materiales formativos, comunicar y difundir avances científicos. En la siguiente tabla se pueden apreciar las 30 unidades competenciales de los docentes, según este autor (Mas, 2014:251):

Tabla No 12. Competencias investigadoras del profesor universitario.

FUNCION INVESTIGADORA	
COMPETENCIAS	UNIDADES de COMPETENCIA
1. Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.	1.1. Dominar las formas y procesos burocráticos para la concesión de ayudas públicas, proyectos competitivos,... 1.2. Enmarcar las actividades investigadoras en programas, temas prioritarios,... de la propia universidad, Estado, UE,... 1.3. Establecer las directrices básicas de los procesos de investigación 1.4. Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematicidad científica 1.5. Participar y promover la participación/colaboración en/con diferentes equipos de investigación nacionales y/o internacionales 1.6. Contribuir al establecimiento de las condiciones indispensables para desarrollar actividades investigadoras 1.7. Planificar colaborativamente los temas y estrategias de investigación 1.8. Potenciar el/los grupo/s de investigación 1.9. Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación 1.10. Asesorar investigaciones (tesinas, tesis u otros proyectos) 1.11. Aplicar modelos teóricos planteados 1.12. Generar modelos teóricos de

	<p>situaciones concretas de la realidad</p> <p>1.13. Elaborar informes y documentos técnicos para documentar las investigaciones</p> <p>1.14. Promover la evaluación y la mejora del proceso de innovación e investigación</p> <p>1.15. Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora .</p>
<p>2. Organizar y gestionar reuniones científica que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, el intercambio del conocimiento científico y de sus progresos y la propia formación docente e investigadora.</p>	<p>2.1. Propiciar la participación de los colaboradores/compañeros</p> <p>2.2. Participar en la gestión de cursos, congresos, seminarios,...</p> <p>2.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto conocimientos del área</p> <p>2.4. Promover la realización de actividades inter e intrainstitucionales</p> <p>2.5. Participar en grupos de trabajo multidisciplinares internos y externos</p> <p>2.6. Propiciar oportunidades para el intercambio de experiencias, conocimientos,...</p>
<p>3. Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento</p>	<p>3.1. Generar producción científica de documentos orientada a la publicación</p> <p>3.2. Potenciar la participación y colaboración de los compañeros/colaboradores</p> <p>3.3. Integrar en el trabajo propio aportaciones de terceras personas</p> <p>3.4. Solicitar el asesoramiento de compañeros con mayor experiencia</p> <p>3.5. Adaptar las ideas, producciones,... en beneficio del desarrollo grupal.</p>
<p>4. Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación a nivel nacional e internacional.</p>	<p>4.1. Desarrollar un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora y de las producciones generados</p> <p>4.2. Participar en congresos para difundir el conocimiento generado</p> <p>4.3. Publicar en editoriales, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido</p> <p>4.4. Publicar en revistas, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido</p> <p>4.5. Adecuar el discurso en función del destinatario</p> <p>4.6. Formalizar los contenidos científicos según las características de los medios de difusión, público,...</p>

Fuente: Mas (2014:261).

Estas competencias del profesor universitario se comprenden únicamente vinculándolas con sus diferentes escenarios y contextos de actuación profesional. Este profesional “actúa” en los siguientes ámbitos (Mas, 2012; Tejada, 2009):

- El micro escenario aula-seminario-laboratorio, donde la función docente alcanza una relevancia mayor: investigación sobre la propia práctica y la gestión de los recursos.

- El escenario institucional de la titulación: departamento, facultad y universidad, donde la gestión y la coordinación son elementos nucleares, aunque puede también considerarse la investigación sobre diversos aspectos universitarios y la formación entre iguales, es decir, entre docentes.

- El contexto general que se refiere a su entorno social, profesional y cultural donde toma protagonismo la investigación relacionada ésta con el desarrollo de convenios con instituciones y la transferencia de conocimiento.

Las actividades investigadoras del docente se pueden resumir de la siguiente manera (Más y Tejada, 2013):

- Diseñar, desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.

-Organizar y gestionar reuniones científicas que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, la reflexión y el intercambio del conocimiento científico y de sus progresos, y la propia formación docente e investigadora.

-Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.

-Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación, a nivel nacional e internacional.

De igual manera, en este estudio sobre el docente como investigador, revisamos el aporte de investigadores colombianos como Beltrán y Leiva (2013). Estos docentes reflexionan sobre el escenario real en el que se desarrolla la educación superior. Creen que las instituciones deben promover y fortalecer la formación. En el contexto del perfeccionamiento docente, se ha de apostar por el desarrollo de prácticas pedagógicas que posibilitan el desarrollo del pensamiento y las competencias profesionales que permitan al colectivo docente comprender los retos que la época les plantea (Hurtado, 2010).

8.2.-La investigación en las universidades ecuatorianas

Independientemente de la categoría en la que fueron ubicadas, de su especialidad u oferta académica, hay una materia común que para las universidades del país es difícil aprobar: se trata de la

investigación científica. Como ya se mencionó anteriormente, este fue uno de los cinco parámetros considerados por el CEAACES dentro del proceso de categorización de las universidades, siendo este punto en el que se obtuvieron menores puntajes (en promedio 0,2 sobre 1).

Luego del informe sobre el nivel de desempeño de las universidades que hizo el extinguido Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) en el 2009, por disposición del Mandato 14 de la Asamblea Constituyente, el CEAACES inició un segundo proceso de evaluación para acreditar y categorizar a los centros de educación superior.

Según el informe presentado el 27 de noviembre del 2013, solo cinco instituciones de educación superior superaron el límite de los 60 puntos para ubicarse en categoría A: la Universidad San Francisco de Quito (USFQ), la Escuela Politécnica Nacional (EPN), la Escuela Politécnica del Litoral (ESPOL), con oferta de pregrado y posgrado; Flacso y Andina Simón Bolívar, con oferta solo de posgrado. Otros 23 centros están en la categoría B, con una puntuación de entre 45 y 60; 18 en la categoría C, con puntajes entre de 45 y 35; y 8 en la D, con menos de 35 puntos.

En esta evaluación de la academia e investigación fueron los criterios que mayor peso tuvieron, 40 y 20 puntos, respectivamente. Según Cabanilla (2012), en lo académico las universidades mejoraron, pero la parte investigativa seguía por debajo de estándares internacionales. En investigación, el puntaje de los centros categoría A varía entre 0,4 y 0,6 sobre 1, debajo de lo exigido para su categoría (0,6 o más); en la B va de 0 a 0,2, cuando se exige de 0,45 a 0,6.

Los criterios generales de evaluación se aplican a nivel internacional, pero algunos de estos se ajustaron a la realidad del país como, por ejemplo, el porcentaje de doctores exigidos en la plantilla docente. Esto en otros países no se mide, porque se considera un requisito cumplido. Otro estándar que se ajustó es la obligación de los docentes de publicar al menos un artículo científico en revistas nacionales e internacionales anualmente, puesto que, de ser incluido, casi todas las universidades tendrían una nota muy baja.

La investigación es un punto débil de la universidad ecuatoriana por varios motivos:

- Falta de recursos para investigar.
- La calidad de la plantilla de profesores.
- La decisión de algunas universidades de centrarse fundamentalmente en la docencia.

Hasta hace poco, la plantilla docente estaba integrada por profesores con licenciatura y maestría, no con doctores PhD. En las universidades europeas la investigación la desarrollan los doctores. El mismo autor, Cabanilla (2012), afirma que de 33.151 maestros del sistema de educación superior, solo 756 tienen PhD (título de doctorado).

La Ley de Educación Superior (2010) dispuso que las universidades destinen al menos el 6% de su presupuesto a fomentar publicaciones indexadas (estar en base de datos de consulta mundial) y becas para docentes e investigaciones. Las de categoría

A destinan entre un 10% y un 20% pero, aun así, los rectores consideran insuficiente el presupuesto para desarrollarla.

Según Capa (2013) el CEAACES adoptó algunos criterios para evaluar el nivel de las universidades al generar nuevo conocimiento a través de la investigación: planificación, investigación regional, producción científica y publicaciones revisados por pares. La Universidad San Francisco de Quito publicó 352 artículos en revistas indexadas entre el 2007 y 2011. La Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 247; la Escuela Politécnica Nacional, 136; la ESPOL (Escuela Politécnica del Litoral), 83; y la Universidad Central, 77 artículos. Pero la producción investigadora respecto del contexto internacional es reducida. Ecuador está en el puesto 12 entre los países de América con una producción de 564 documentos. Ecuador tiene 106 investigadores (incluye alumnos de doctorado) por cada millón de habitantes y produce 1,9 patentes por millón de personas al año. Como se puede observar, hay mucho que mejorar en el área de investigación de las universidades ecuatorianas y también en la Universidad Central del Ecuador.

CAPÍTULO VI

COMPETENCIAS VINCULADAS A LA ORIENTACIÓN Y LAS TUTORÍAS

CAPÍTULO VI

COMPETENCIAS VINCULADAS A LA ORIENTACIÓN Y LAS TUTORÍAS

Las tutorías son una parte de la actividad académica del profesor universitario. La concepción socioconstructivista del aprendizaje y el fomento de la autonomía y la actividad del alumnado en el aula hace imprescindible el dominio, por parte del docente, de las competencias vinculadas con la orientación del estudiante.

1.- LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

A menudo, muchos alumnos no saben por qué han optado por una carrera. A veces este puede ser un factor generador de fracaso escolar. La tutoría debe llevarse a cabo preferentemente cuando el estudiante ingresa en el primer semestre, o incluso antes, en el preuniversitario, ya que la experiencia nos demuestra que, a veces, los estudiantes escogen mal la carrera, les falta madurez emocional y social para decidir su futura profesión.

Ha llegado el momento de consolidar la orientación educativa y la tutoría a nivel universitario, ya que los estudiantes desean una mayor atención y mejores experiencias de aprendizaje. Este no debe ceñirse solamente a la hora de clase o al seminario ocasional, sino a espacios más amplios y creativos que les permitan dominar

más saberes y competencias para desarrollar su perfil profesional. Esto se puede lograr con el apoyo de la orientación y la labor tutorial de los docentes.

Desde el año 2012, en la Universidad Central del Ecuador y, concretamente, en la Facultad de Filosofía, se está aplicando el nuevo reglamento de tutoría, con el cual los docentes tienen que cumplir un número obligatorio de horas dedicadas al tutelaje. Poco a poco, esta actividad se está consolidando en la universidad y ello va a contribuir a mejorar la formación de los estudiantes.

La función tutorial abarca las dimensiones académicas, docente, personal, preprofesional y profesional. También tiene en consideración los momentos y etapas que atraviesa: previo al ingreso, los primeros semestres en el transcurso de la carrera y el egreso. La tarea orientadora está estrechamente relacionada con la motivación para formarse, la continuidad de sus estudios, la planificación del estudio, la evaluación del proceso de aprendizaje y dar soporte técnico y humano al alumnado.

2.- LA CAPACIDAD PARA ASESORAR Y ORIENTAR

En estos momentos, aumenta el interés en torno a la acción tutorial en la universidad. En la Facultad de Filosofía creo que el alumnado está descontento con la orientación recibida. Las críticas aumentan cuando los estudiantes ya llevan un tiempo en la universidad.

En Ecuador la investigación acerca de la función tutorial en la universidad, es un campo incipiente, en el que recientemente se está comenzando a formar un corpus teórico. La razón de esta

omisión probablemente radica en la falsa creencia de que no es necesaria la orientación de los estudiantes. La concepción de una universidad donde solamente se exige enseñar contenidos especializados, de acuerdo a los límites precisos de las titulaciones tradicionales, ha lastrado cualquier intento por realizar una labor orientadora más eficaz.

Las críticas vertidas sobre la educación superior nos hacen pensar que la universidad debe modificar su enfoque respecto a su quehacer como institución. Según Martínez (2007:7), el aprendizaje es un fenómeno social de construcción activa del conocimiento que acontece en el ámbito personal y, por tanto, es intransferible y se encuentra completamente vinculado con una experiencia y un contexto concreto: lo que se aprende está ligado al cómo, dónde y con quién se aprende, y por tanto, los estudiantes necesitan el acompañamiento, el apoyo y la orientación permanente de los docentes.

En la Universidad Central existen ciertas dificultades que limitan la aplicación y participación normalizada de alumnos y profesores en tutorías integrales: la falta de una programación (un plan tutorial) a nivel de centro, que detecte necesidades e intereses concretos, el desconocimiento y despreocupación por parte del profesorado de lo que es la tutoría, de su finalidad y sus implicaciones para los educadores.

2.1.-Tipos de tutorías y actividades del docente

El trabajo de orientación del docente universitario se realiza generalmente mediante tutorías académicas. Éstas también se dan

cuando los estudiantes y necesitan elaborar un proyecto de grado. En el caso de la universidad ecuatoriana y, concretamente, de la Facultad de Filosofía, la graduación finaliza con un proyecto. Generalmente, la realización exitosa de un proyecto precisa del apoyo de los tutores.

Martínez (2014) afirma que se pueden desarrollar diferentes iniciativas en las tareas de tutoría:

-Tutorías de trabajos monográficos sobre temas de programa de la asignatura: su objetivo es la ampliación o profundización autónoma de conocimientos en el marco de la materia que se trate.

-Tutela de proyectos de acción práctica: ejecución de actividades profesionales de dificultad variable que exigen aplicación de conocimientos o habilidades de investigación.

-Tutorías centradas sobre problemas o dificultades en el aprendizaje: su objetivo es responder a necesidades individuales de los estudiantes en relación con asignaturas concretas.

-Tutorías coordinadas y un plan de acción tutorial del centro o del departamento: establecer un plan coordinado de tutorías y recursos prácticos para llevar a cabo el mismo.

-La tutoría entre iguales: los alumnos aprenden los contenidos y los procesos de la asignatura mediante la tutela

de algunos de sus compañeros más experimentados de cursos superiores. Se pueden abordar temas como la realización de prácticas de laboratorio, la preparación de exámenes, el aprendizaje de técnicas de estudio y de contenidos teóricos, mediante una bibliografía orientativa previa y otros aspectos relacionados con el tema.

-La tutoría a través de internet: tutela a distancia del aprendizaje mediante su acceso online o a través de correo electrónico para facilitar la atención individualizada (Martínez, 2014:113).

Las acciones tutoriales deben integrarse en el proceso académico para conocer mejor al alumnado y ayudarlo cuando lo precise. Las principales actividades que debe realizar el tutor son las siguientes:

-Facilitar la toma de contacto inicial del alumnado con la universidad y su progresiva adaptación. Es decir, orientar antes del ingreso y en el primer año básicamente.

-Orientarlos para fomentar la ciudadanía activa en una sociedad democrática. Se debe inculcar una serie de principios y valores cívicos.

-Guiar la optimización de su rendimiento académico a lo largo de su formación en la universidad con una función pedagógica y de asesoramiento.

-Planificar y orientar su acceso al mercado laboral y su inserción profesional, no sólo cuando finaliza los estudios, sino durante la realización de los mismos. Se facilita el desarrollo del proyecto profesional y de vida (Cano, 2008).

El docente debe acercarse a los estudiantes, conocerlos, ganar confianza para cumplir con los objetivos de la orientación.

2.2.-La acción tutorial

Entendemos por acción tutorial es el proceso de atención, ayuda continua a todo el alumnado que se produce en un contexto educativo. En la educación superior ecuatoriana y, a partir del año 2010, se crean algunas obligaciones para el personal académico, entre ellas, las actividades de tutoría (Ley de universidades, 2010:23).

Existen un conjunto de principios básicos que las instituciones universitarias deben tener en cuenta para ofrecer una atención individualizada a sus estudiantes. Según Comellas (2012:15-16) estos principios son los siguientes:

-La implicación de todo el equipo que incluyen a los profesores tutores, al grupo de estudiantes y a otros profesores o familias que influyen en el trabajo educativo.

-La acción tutorial debe responder a un proyecto educativo, en la universidad lo que predomina son los proyectos académicos y con perfiles investigador.

-La acción tutorial debe dar respuesta a las necesidades del alumnado, como grupo e individualmente, previniendo dificultades y ofreciendo recursos para lograr su valoración y futura integración social.

-También es un objetivo prioritario el desarrollo de valores personales, profesionales y sociales para la actuación como ciudadanos y futuros profesionales.

Estos principios generales deben reflejarse en las actuaciones del profesor-tutor en los diferentes ámbitos de la orientación y la tutoría. Entre las más importantes se pueden subrayar las siguientes tareas:

-Diagnóstico de los estudiantes: esta dimensión analiza la situación social de donde procede el estudiante y su familia. Conociendo su condición socioeconómica, el tutor puede ayudar en los estudios a los menos favorecidos socialmente. En la Facultad de Filosofía, existen dos jornadas, la matutina y la vespertina; en ambas muchos estudiantes estudian y trabajan. Los estudiantes de ambos turnos necesitan la orientación educativa y la acción tutorial.

-Ámbito académico: el tutor explora el nivel socioeconómico y las condiciones materiales de su hogar, para conocer más de cerca el

lugar en donde estudia, su espacio físico, su escritorio, libros, computadoras, analizar cómo influye su situación familiar.

-Ámbito personal: desarrollo de hábitos personales y valores necesarios para integrarse en la sociedad.

-Ámbito vocacional: orientación en torno a sus salidas profesionales (Martínez, 2014).

La diversidad de ámbitos y actuaciones de la labor tutorial convierten a este quehacer profesional en una tarea compleja.

2.3.- La capacitación del profesor- tutor

El profesor tutor debe desarrollar diferentes funciones que le permitan lograr mejores resultados con sus estudiantes. Entre ellas se pueden citar las siguientes:

-Tener una formación filosófica y pedagogía a fin de conocer el trasfondo de la educación.

-Tener tiempo disponible para acompañar a sus estudiantes en actividades académicas, relacionadas con el plan de estudio y con la planificación de las actividades tutoriales.

-Necesariamente debe poseer un amplio conocimiento de las diferentes áreas del ejercicio profesional.

-Generar las condiciones para que los estudiantes adquieran las herramientas intelectuales que les permitan acercarse a la

información, recrear y prepararlo para conocer y producir el conocimiento.

-Proporcionar el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes a través de las técnicas y hábitos de estudio y lograr aprendizajes significativos (Montes, Morales y Esteban (2006).

Según Aguilera (2010), las principales habilidades que el tutor debe dominar son las siguientes:

- Conocer a fondo al estudiante y al grupo del cual será tutor.
- Trabajar en la formación reflexiva a través de procesos socializadores que produce el equipo.
- Fomentar en los estudiantes actitudes críticas para evaluar sus propias capacidades.
- Propiciar las condiciones para que el estudiante presente planteamientos a sus dudas y problemas y analice cómo lograr resolverlos.
- Promover el trabajo autónomo de los estudiantes.
- Identificar los problemas académicos y personales que afectan el éxito de los estudios y orientar oportunamente al lugar de ayuda.

Según Castaño, Blanco, y Castañeda, (2012:200-202), el tutor también debe cumplir con algunos roles:

- Guía y gestor del proceso académico.
- Orientador personal.
- Proveedor de información y recursos.

- Generador del ambiente propicio y dinamizador de grupos.
- Motivador y facilitador del aprendizaje.
- Supervisor y evaluador.

Y además debe ser competente en habilidades como la comunicación eficaz, la escucha activa, el fomento de la participación, la dinamización de equipos de trabajo, el liderazgo y la resolución de conflictos.

En mi opinión, los estudiantes también deben asumir una serie de compromisos para que en la labor tutorial exista reciprocidad:

- Participar en el programa de tutorías según las normas de su universidad. En el contexto ecuatoriano y con la nueva ley de universidades, el profesor tiene esas funciones con horario preestablecido por las autoridades de la facultad.
- Establecer un trabajo sostenido con su tutor respecto al desarrollo y cumplimiento de sus tareas acordadas.
- Participar en todos los momentos de la evaluación del trabajo tutorial, según los reglamentos de la institución.
- Tomar parte en las actividades complementarias de la tutoría.

Todo ello se debe plasmar en una serie de compromisos suscritos verbalmente o mediante contratos pedagógicos entre el docente y los estudiantes.

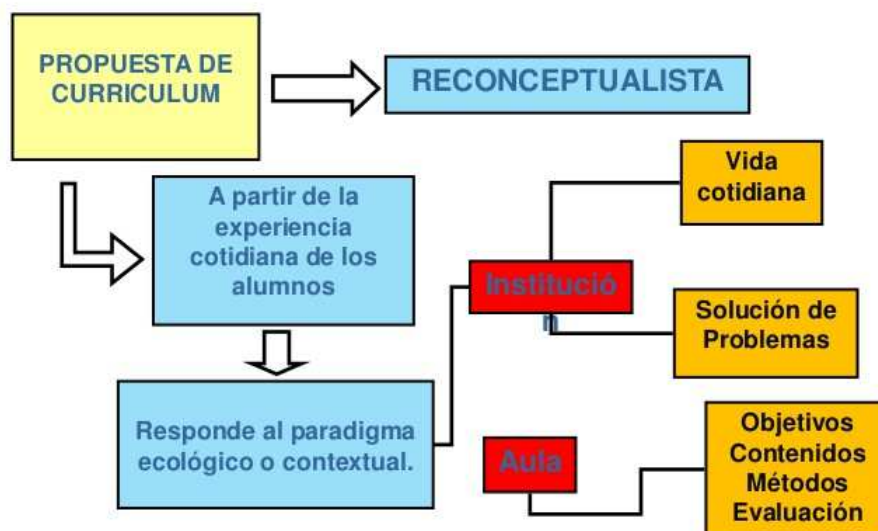
3.- LA REFLEXIÓN CON Y SOBRE LOS ESTUDIANTES

Los saberes que debe dominar el docente universitario no deben limitarse a la adquisición de conocimientos especializados. Su misión y su visión como educador y docente le exigen un compromiso ético y moral para desarrollar espacios de reflexión individual y colectiva con y sobre los estudiantes.

Schön (citado por Cassis, 2010:17-25) piensa que la labor docente de calidad debe apoyarse constantemente en la reflexión. El autor afirma que la práctica reflexiva se basa en la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados con los estudiantes. Aprender a ser un profesional reflexivo es habituarse a analizar las propias experiencias como educador. El docente universitario debe ser un profesional autorreflexivo. Está obligado a pensar y repensar constantemente, está comprometido con el estudiante y con la calidad de la enseñanza. El trabajo universitario requiere un compromiso personal de gran calado acerca de los principios y actuaciones que debe impulsar para lograr la formación integral del futuro profesor. Esto le obliga a reflexionar sobre su propia práctica y los compromisos que debe adoptar con los estudiantes y con la institución universitaria.

GRÁFICO N° 20. El profesor investigador y reflexivo.

Modelo de J. Schwab



FUENTE: Mejía (2013:48).

Domingo (2008) señala que el profesional debe ser reflexivo, actuando y reflexionando en la acción y sobre la acción. El docente construye, de forma propia, su conocimiento profesional, que va más allá del conocimiento rutinario y del conocimiento reglado propio de racionalidad técnica. En contraposición a las concepciones de racionalidad técnica, Dewey (2007) aborda la reflexión como el proceso de pensar a partir de situaciones complejas y problemáticas. La reflexión ayuda a poner en orden las ideas del docente y construir los planteamientos teóricos que le guíen en los procesos de desarrollo personal y profesional de los futuros docentes.

Contreras (2011) sintetiza la idea que tanto Schön como Stenhouse proponen sobre la reflexión del profesorado. Afirma que la

perspectiva reflexiva, aplicada a los docentes, se refiere a la capacidad de deliberación moral sobre la enseñanza, esto es, a la búsqueda de prácticas concretas para cada caso, que sean consistentes con sus planteamientos educativos.

Mena y García (2013) afirman que, en las últimas décadas, la educación ha impulsado la reflexión del docente, entendida como un proceso de análisis, elaboración y cuestionamiento de las propias experiencias, que ayuda a los profesores a construir nuevas representaciones cognitivas de su práctica.

La formación docente no puede, únicamente, transmitir el conocimiento codificado como un conjunto de conceptos y procedimientos estandarizados, ya que la naturaleza dinámica de los fenómenos educativos hace difícil generalizar comportamientos a situaciones locales o específicas. Consecuentemente, es necesario formar a profesionales críticos y reflexivos, ya que permite que los profesores elaboren sus propias teorías y fomenten sus propios principios sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir de sus propias convicciones y los valores acordados en el proyecto educativo institucional de la Facultad.

3.1.- El profesor reflexivo y crítico

Imbernón (2013), señala que no se debe separar el componente reflexivo del crítico, ya que existe el peligro de realizar únicamente una reflexión técnica descontextualizada, sin connotaciones éticas ni ideológicas. Acción y reflexión están vinculadas con un claro compromiso profesional y social. Esta perspectiva representa un nuevo marco conceptual sobre cómo entender el desarrollo

profesional y, por tanto, una manera distinta de relacionar la teoría y la práctica.

El profesorado debe participar activamente en la creación del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones respecto a la orientación del alumnado. La reflexión crítica no se refiere solo a la meditación de los docentes sobre su práctica, sino que supone además una forma de autoevaluarse que les permite analizar la situación del alumnado y los objetivos que pretende lograr con ellos.

Mena y García (2013) llegan a determinar algunos niveles de reflexión en función de su complejidad:

-Reflexión habitual: pensamiento que no implica un cuestionamiento profundo que vaya más allá de la mera descripción. Es una reflexión descriptiva, un tipo de reflexión que aporta razones sobre los hechos que se comunican, pero basadas en juicios personales sin hacer alusión a perspectivas de otros.

-Reflexión dialógica: es una forma de discurso en el que los profesores piensan en soluciones que otros han dado acerca del tópico o problema al que se hace referencia. Es decir, existe una evaluación de los juicios emitidos y la consideración de posibles alternativas para explicarlos e y realizar hipótesis sobre ellos.

-Reflexión crítica: en este tipo de reflexión los pensamientos docentes tienen en cuenta los contextos históricos, sociales y

políticos más amplios a la hora de redescubrir su propia acción.

El docente universitario está capacitado para reflexionar sobre su práctica profesional y concretamente sobre el desarrollo integral del alumnado. Es el que mejor conoce a los estudiantes y por tanto, debe interactuar con ellos para mejorar su formación como futuros profesionales.

4.-LA AUTOEVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE Y DEL DOCENTE

Si se quieren formar profesionales comprometidos con su comunidad, eficaces, en el ámbito laboral, y orientados hacia los valores humanos, es necesario dirigir la labor educativa hacia el desarrollo de personas íntegras. Tenemos que desarrollar estudiantes que sean autodidactas, sepan trabajar en equipo, que se preocupen por aprender a lo largo de la vida.

El diagnóstico y la autoevaluación sirven al estudiante para reconocer su progreso, sus fortalezas y debilidades, los logros y las dificultades. Es útil, además, para analizar sus tareas tanto individuales como en equipo y así desarrollar una actitud crítica y reflexiva. Los objetivos a desarrollar mediante la autoevaluación del alumno, entre otros, son los siguientes (Ortiz, 2007):

- Propiciar un aprendizaje autónomo.
- Conseguir una mayor implicación en su propio aprendizaje.
- Elaborar juicios y criterios personales.
- Asumir responsabilidades sobre su proceso educativo.

- Tomar decisiones de acuerdo con las necesidades adoptadas.
- Ser conscientes de las posibilidades reales.
- Fomentar la autoestima y responsabilidad en el trabajo.

La autoevaluación no constituye, única y exclusivamente, un proceso introspectivo para lograr los aprendizajes, sino una estrategia de consolidación continua de habilidades, saberes y actitudes desarrolladas dentro y fuera del sistema educativo. Las mismas serán aplicadas para conformar y orientar la autonomía del estudiante, a fin de mejorar sus procesos cognoscitivos, fortalecer y ampliar sus expectativas y ejecuciones, tratando de incidir positivamente en su autoestima, eficacia y motivación, de manera que continúe adquiriendo más y mejores conocimientos.

Parece claro que todo el proceso educativo, desde el inicio hasta que se completa, se realiza sobre las bases del diálogo y la comunicación. Cuando el estudiante está inmerso en la autoevaluación, el profesor debe orientarlo para lograr la mejora de su proceso de aprendizaje. Se revisará y se contrastarán las evaluaciones del estudiante con las del profesor (coevaluación), incluso con la de otros compañeros (evaluación mutua).

Todo proceso de autoevaluación necesita ser planificado. Para ello hay que establecer previamente los objetivos y criterios de evaluación que el estudiante debe conocer qué y cómo se va a evaluar. Es recomendable que todo esto se plasme en un contrato pedagógico por escrito, entre los profesores y los estudiantes, negociando los acuerdos mediante diálogos francos y, a su vez, prevenir las posibles situaciones conflictivas.

5.- EL CLIMA SOCIAL DEL AULA

El término clima, referido a las instituciones educativas, ha sido utilizado en la literatura especializada de diversas maneras: es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, condicionados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confiere un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos (Moreno et al., 2011:71).

También el clima ha sido descrito desde el punto de vista ecológico, como la relación que se establece entre el entorno físico y material del centro y las características de las personas o grupos. En el clima social se toman en cuenta las interacciones y las relaciones sociales. Las personas son las responsables de otorgar significado particular a estas características psicosociales, las cuales constituyen, a su vez, el contexto en el cual ocurren las relaciones interpersonales. Por ello, el clima social de una institución, es definido en función de la percepción que tienen los sujetos sobre las relaciones interpersonales, tanto a nivel de aula como de centro (Molina y Pérez, 2006:4-5).

En la Universidad Central del Ecuador (UCE), en particular en la Facultad de Filosofía, prevalece un ambiente más político que científico y existe un afán de algunos estudiantes por organizar eventos o actos que no necesariamente responden a los objetivos de la facultad. Se puede decir que no existe un ambiente para la investigación y el estudio profundo.

Esta situación incide en el ambiente escolar. Como hemos comentado anteriormente, la Facultad de Filosofía tiene dos jornadas: la diurna (su población es más joven y dependientes de su familia); la vespertina (su población es más adulta y generalmente trabaja). Viene a la Facultad, mayoritariamente, a formarse para promocionar a nivel social. Esto influye en el clima escolar, lo que significa que los estudiantes pueden estar cansados, sin mucho interés por los estudios y propensos a provocar alguna interrupción.

La disciplina en la universidad es distinta a la de una institución de educación básica o media, aunque esto no significa que no haya que crear un ambiente de respeto y fomentar actitudes solidarias. En la universidad la disciplina no debe darse como una postura de fuerza o una imposición del profesor. Se debe percibir como algo que debe llegar mediante el razonamiento y el diálogo social con el alumno, la inculcación de valores y el impulso del ejemplo personal del docente.

En todas las instituciones, la disciplina constituye un eje fundamental de la vida. En la educación universitaria ocurren actos de indisciplina como, por ejemplo, que los alumnos se niegan a recibir clases con tal o cual profesor, o se niegan a elaborar un proyecto que demanda tiempo y recursos o ponen muchas objeciones a algunas tareas docentes. También inciden en el clima educativo los grupos de índole político e ideológico.

El docente que promueve un clima social positivo fomenta la puntualidad, la asistencia a clase, la comunicación, debe estar muy seguro de lo que dice y hace, tener un dominio de sus emociones,

ser imparcial y no mostrar favoritismo con ningún grupo o estudiante.

En la actualidad, la juventud tiene otros valores sobre la política, la religión, la utilización de su tiempo libre, eel futuro...Son muy diferentes a nosotros. Todo esto debe ser entendido por el profesor, para crear el ambiente socio afectivo más adecuado y, a la vez, que la comunicación y el diálogo fluyan entre los estudiantes y docentes.

Los conflictos se reducen cuando el docente escucha, es un buen comunicador y respetuoso con las distintas culturas y subculturas que existen en un curso. Los conflictos en la universidad se producen, generalmente, por la lucha entre grupos políticos. El profesor tiene que canalizar los objetivos educativos pese a estas diferencias. Se necesita un clima afectivo favorable, respeto a las normas de convivencia de la clase y la institución, comunicación fluida y todo lo que ayude a que el estudiante tenga éxito.

Eso obliga al docente a fomentar su faceta humana, educadora y orientadora. Es necesario que sea imparcial en sus apreciaciones, que tenga confianza en sus estudiantes, respete a los grupos minoritarios, de otras etnias o creencias religiosas distintas y tenga la capacidad para prevenir y resolver los conflictos, siempre a través del diálogo y del ejemplo que demuestra el profesor para educar a sus estudiantes en el nivel más alto del sistema educativo: la universidad.

CAPÍTULO VII

COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA DIRECCIÓN DE SI MISMO

CAPÍTULO VII

COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE SI MISMO

1.- CONOCIMIENTOS BÁSICOS DE LA PROFESIÓN

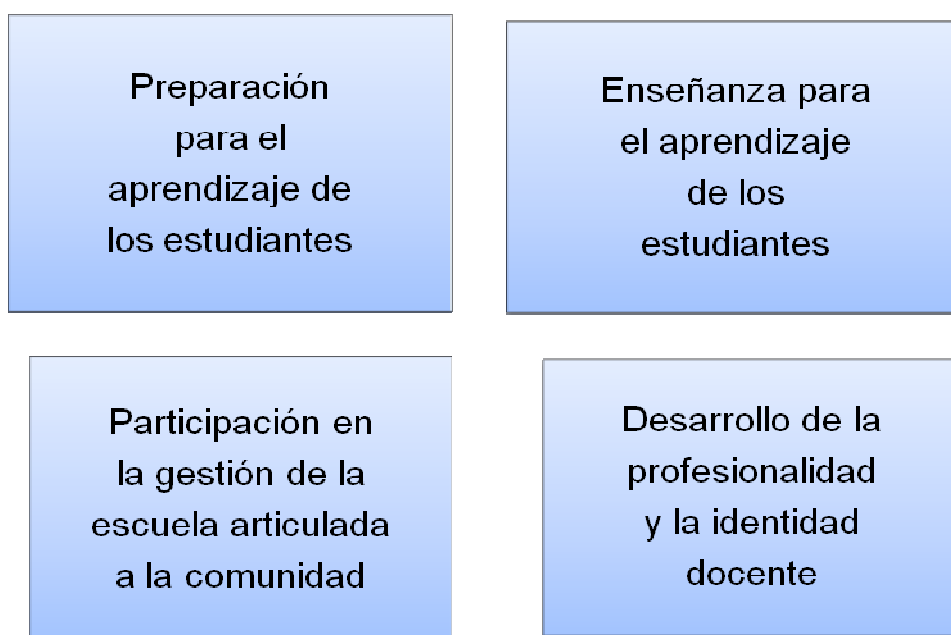
Para ser docente, se deben tener conocimientos técnicos, científicos, actitudes éticas, capacidades prácticas, buena comunicación, compromiso social, entre otras competencias. Se entiende por dominio un ámbito de la actuación docente que agrupa a un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. El informe del Ministerio de Educación del Perú (2014:18-19) afirma que en todos los ámbitos profesionales del docente subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes. Distingue cuatro dominios principales de los docentes:

-Dominio I: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes:

Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e

inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

GRAFICO No 21. Los cuatro dominios del buen desempeño docente



Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2014:18-19).

-Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes:

Comprende la conducción del proceso de enseñanza por medio de un enfoque que valora la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones. Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable del aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de los estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y

relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar.

-Dominio III: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad:

Comprende la participación en la gestión de la escuela o la red de escuelas desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje. Refiere la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Incluye la valoración y respeto a la comunidad y sus características y la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes.

-Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente:

Abarca el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Se refiere a la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional.

La complejidad de la docencia no sólo radica en la amplitud de conocimientos científicos y culturales que se requieren para ejercerla. También, es preciso disponer de las competencias profesionales necesarias que hagan posible planear, desarrollar, evaluar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y las alumnas en contextos particulares.

Así, la docencia se desarrolla siempre en función de procesos a medio y largo plazo y ligada a las características individuales y socioculturales de los alumnos y alumnas. Pero, además, se ejecuta dentro de un contexto escolar que exige la interacción y la colaboración entre grupos de profesionales.

Si entendemos que la docencia es una actividad compleja, no es posible pensar que pueda realizarse de manera improvisada o espontánea. Todo tiene que ser llevado a cabo de forma colectiva y con criterios científicos.

2.- FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Esta competencia sobre el dominio de la pedagogía y la didáctica universitaria es muy amplia. Nos lleva a la conceptualización del profesor universitario como científico, técnico o experto en el desarrollo de los procesos educativos de los estudiantes. Llegar a dominar la pedagogía y la didáctica universitaria debe ser un reto para los docentes.

La universidad es la cúspide de la formación y se exige que su actividad se desarrolle en base a unos principios y valores o a una concepción determinada de la vida y del desarrollo de la sociedad. La pedagogía y la didáctica universitaria tienen que centrarse en todas las teorías, modelos, esquemas, puntos de vista, etc., que permitan que los estudiantes adquieran sus competencias humanas y profesionales. El profesor tiene que estar capacitado en los siguientes aspectos (Sierra, 2014:2):

-Epistemología: reflexionar sobre el conocimiento de los procesos de aprendizaje y de aplicación del conocimiento y de la tecnología en la investigación.

-La relación entre pedagogía, psicología y procesos cognitivos. Nos referimos a los conceptos básicos de pedagógica, didáctica universitaria, psicología del aprendizaje, relación enseñanza y el aprendizaje, etc.

-Pedagogía Especializada en Orientación Escolar: los puntos de encuentro universitario y el que hacer académico-didáctico en la Universidad, el desarrollo axiológico, ético y estético en la actividad docente.

-Currículo: en este tema se abarca las estrategias y diseño curricular por competencias, las concepciones curriculares y las profesionales, los procesos de acreditación profesional y el ámbito curricular en la universidad.

-Evaluación: se debe reflexionar sobre el sentido y finalidades de la evaluación en la Universidad.

-Investigación: el estudio de conceptos básicos de la investigación científica, la metodología científica, la selección de temas a investigar, el desarrollo de estudios, etc.

-Herramientas informáticas y TIC: la cualificación en las nuevas tecnologías de la información para el ejercicio docente.

A la educación superior se le está exigiendo la máxima capacitación de los profesionales. Eso obliga a que el profesor domine todos los ámbitos de la pedagogía y la didáctica, la teoría curricular, la evaluación, la tutoría, la elaboración de material didáctico, la investigación educativa e investigación para crear conocimientos y el fomento de las relaciones de la universidad con la sociedad.

3.- HABILIDADES PARA TRABAJAR DE FORMA AUTÓNOMA

Si el docente tiene la capacidad y la responsabilidad de hacer bien su trabajo, no es necesario que nadie le esté controlando ni insistiendo en cómo debe trabajar de forma autónoma. Apoyándonos en estas ideas, tomamos el pensamiento de Stenhouse (2007) que afirma que un buen profesor, es un profesional independiente y un profesional reflexivo.

El docente debe ser autónomo en determinadas etapas de su quehacer profesional y debe desarrollar esta competencia con sus estudiantes. Sobre el aprendizaje autónomo y cooperativo Jarauta

(2014) señala que la información obtenida a lo largo de su trabajo de campo muestra que la autonomía concedida a los estudiantes, por parte del docente, ha acabado por convertirse en un elemento determinante en su aprendizaje. Los estudiantes han trabajado en torno a unas condiciones de aprendizaje sugeridas por el profesorado al inicio de curso. Es decir, parten de un determinado nivel de exigencia y de un conjunto de precisiones externas. Los alumnos, según Jarauta, afirman que la autonomía les había ayudado a contemplar opciones de estudio inicialmente no previstas y dar respuesta a aquellos interrogantes que iban surgiendo a lo largo del proceso.

La autonomía, tal como la entendemos, debe consistir en conceder, tanto a los docentes como a los estudiantes, la capacidad de dotarse a ellos mismos de las pautas para el aprendizaje, sin eludir la responsabilidad de dar cuenta de sus procesos y de sus resultados. Es decir, una autonomía bien aprovechada, que conduce a algunos grupos a iniciar procesos de indagación en torno a un tema y a estrechar la distancia entre la teoría y la práctica.

4.- LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

El tema de la autoevaluación docente se ha trabajado poco en la Universidad Central del Ecuador. Los profesores, en general, no han trabajado el hábito de autoevaluarse hasta que entró en vigencia la nueva Ley de Universidades (2010) que obliga a desarrollar evaluaciones y autoevaluaciones periódicas. Actualmente se cree que la autoevaluación y la evaluación formativa son la base para el crecimiento personal y profesional.

Con ellas se hace factible la innovación y el cambio, y además, estas prácticas nos conducen a reflexionar sobre nuestras creencias y actividades profesionales, a compartir estas reflexiones con otros profesores, dispuestos a escuchar sus comentarios y recibir la retroalimentación sobre el accionar docente. Estas reflexiones deben ser sistematizadas, si es posible, utilizando instrumentos válidos y confiables.

Los datos generados de la autoevaluación ayudan a recoger evidencias sobre la actividad docente y a establecer mecanismos de revisión de la práctica. Hay que reconocer el valor genuino de la autoevaluación, ya que ésta nos sirve para reflexionar sobre nuestras fortalezas y debilidades. Es una herramienta apropiada para tener una percepción más fiel de nuestra actuación en el aula. Es un instrumento para poder identificar cuáles son nuestras necesidades de formación y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando nuestro ejercicio profesional.

Para que la autoevaluación sea viable, es necesario que el docente adquiera una cultura autoevaluatora apoyada en algunas premisas que señalamos a continuación:

- Deseo de participar y de cambiar.
- Investigar su propia actuación.
- Saber y comprender lo que se hace concretamente en el aula.
- Implicar al alumnado en la autoevaluación.
- Identificar las fortalezas y debilidades de la actuación docente.
- No creer que inmediatamente todos los aspectos van a cambiar tanto en las creencias como las prácticas.
- Mostrar apertura y tolerancia hacia las críticas.

-Disponer de un modelo para sistematizar mejor la práctica evaluadora (Díaz y Pérez, 2010).

El portafolio o la carpeta del docente es un instrumento que se utiliza para fomentar la autoevaluación docente. También, en las universidades ecuatorianas se ha comenzado a emplear este instrumento. Cano (2005:2) afirma que “el portafolio es una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo. Un material donde el docente puede rescatar y sistematizar las acciones, experiencias y momentos de reflexión que ha desarrollado a lo largo de su trabajo”.

Milman (2007:93) afirma que “un portafolio es una recopilación de materiales, organizada y orientada hacia metas, que demuestra la expansión del conocimiento y las habilidades de un profesional a lo largo del tiempo”. El contenido, organización y presentación de los materiales del portafolio varían mucho, dependiendo de la audiencia, ya sea un profesor de la facultad, un mentor, un estudiante.

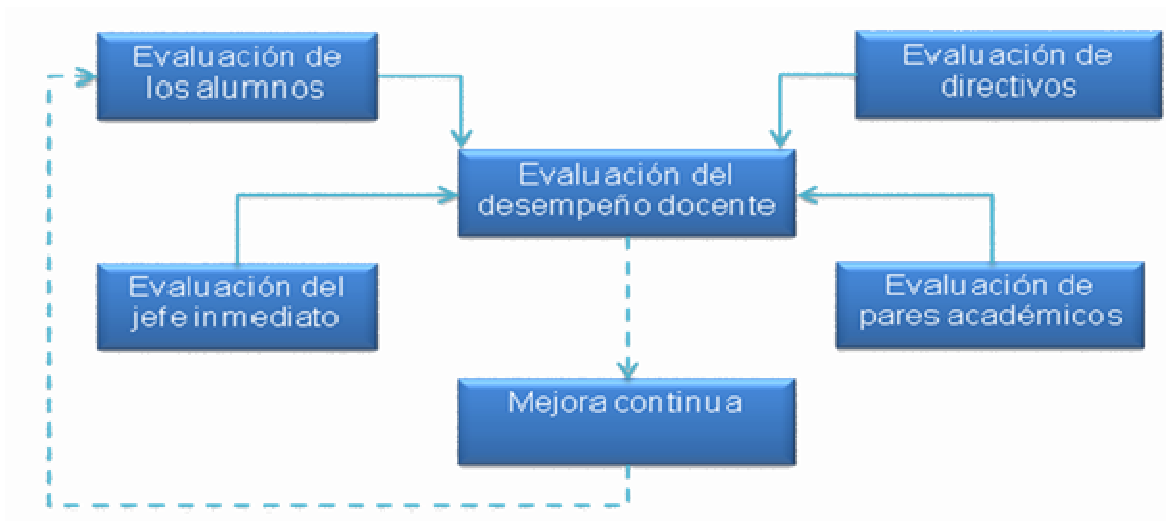
La autoevaluación del docente se sustenta en teorías constructivistas del aprendizaje. El profesor como práctico reflexivo puede crear y recrear conocimientos pedagógicos. Según Villarustre y Del Moral (2010:7-8), el docente debe promover la autoevaluación y el aprendizaje autorregulado mediante la puesta en marcha de diferentes estrategias metodológicas y comunicativas a través tanto de contextos virtuales como presenciales. Además, hace referencia a tres tipos de aprendizaje entre docentes:

-Aprendizaje instrumental: está centrado en el trabajo y se realiza a través del desarrollo de destrezas y la mejora de la calidad de la enseñanza.

-Aprendizaje dialógico: se refiere al aprendizaje sobre la institución y la relación que el profesor establece con ella a través del diálogo que desarrolla dentro de la propia organización. Proporciona la comprensión de uno mismo en su contexto, incrementando la confianza personal y la competencia profesional.

-Aprendizaje colaborativo: incrementa las posibilidades del desarrollo y el crecimiento profesional dentro de un campo de experiencias, situaciones o contextos diferentes.

GRÁFICO N° 22. Autoevaluación docente



Fuente: Arce J. (2014:1).

La autoevaluación debe impulsar el aprendizaje continuo y la mejora del quehacer de los profesionales.

5.- ACTUALIZACIÓN CONSTANTE POR PARTE DEL DOCENTE

En la actualidad los docentes se desempeñan en diferentes roles dentro del sistema educativo, ya sea en el aula como investigadores, tutores académicos o de promoción, coordinadores, directores, supervisores o como responsables de un programa o de un proyecto. El profesor también debe actualizarse en las TIC, ya que el estudiantado maneja mejor las herramientas tecnológicas, porque ese es su mundo. Por tanto, los profesores no pueden quedarse a la zaga.

Las competencias de un maestro actualizado, según el SEP (2010), son las siguientes:

-Domina los contenidos de enseñanza del currículo y los componentes pedagógicos y didácticos para el desarrollo de capacidades intelectuales y de pensamiento complejo en los estudiantes de acuerdo con los Planes y Programas de Estudio vigentes para la educación básica o para cualquier nivel incluido el universitario.

-Domina los referentes, funciones y estructura de su propia lengua y sus particularidades en cada una de las asignaturas, con lo que favorece las competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes.

-Identifica sus propios procesos de aprendizaje y los utiliza para fomentar el aprendizaje permanente de sus estudiantes lo que se denomina, que el alumnado aprenda a aprender.

-Crea ambientes de aprendizaje en las aulas que incentivan la curiosidad, la imaginación, el gusto por el conocimiento, la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes mediante la incorporación de innovaciones educativas, la promoción de prácticas democráticas y el uso de diversos recursos didácticos en sus prácticas de enseñanza.

-Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia y los derechos humanos.

-Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes de manera que valora la individualidad y potencializa el aprendizaje con sentido en un contexto de inclusión y equidad esto significa que el buen docente crea condiciones para la educación inclusiva.

-Contribuye al desarrollo físico, social y emocional de los estudiantes, reconociendo la importancia de las distintas dimensiones del desarrollo humano, aplicando el mismo principio en su desarrollo personal integral.

-Trabaja en forma colaborativa y participa en redes académicas de profesionales de la educación, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa tanto en su propia comunidad educativa como en otros contextos y experiencias.

-Incorpora las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de formación profesional y en las prácticas pedagógicas del aula, que les permita enfrentar los retos de las sociedades del conocimiento.

-Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa.

-Domina una segunda lengua de una etnia nacional o de un país extranjero con preferencia en el mundo latinoamericano, el inglés lo que contribuye a desarrollar actitudes y prácticas interculturales y estar al día en la universidad ya que todos los artículos científicos deben pasar por el inglés (SEP, 2010: 14).

La actualización es el compromiso adquirido por el docente para mejorar sus competencias profesionales. La formación facilita el desarrollo exitoso de su quehacer docente y se convierte, a menudo, en una fuente de satisfacción laboral.

En términos generales, podemos decir que la satisfacción laboral es una consecuencia del desempeño exitoso de la tarea. Asimismo, es una respuesta que experimenta el individuo, tanto hacia el trabajo como hacía cada uno de los aspectos específicos o generales que lo determinan.

Las fuentes o factores del trabajo relevantes que permiten que el trabajador se sienta satisfecho laboralmente son la satisfacción con la tarea misma, el salario, las promociones, el reconocimiento, los beneficios, condiciones de trabajo, la supervisión y las relaciones con los compañeros. Asimismo, frecuentemente se trata de relacionar la satisfacción laboral con la conducta organizacional,

donde se deben considerar la productividad y la implicación personal (Álvarez, 2007).

Bitar (2013) manifiesta que la satisfacción personal y profesional están estrechamente relacionadas con el equilibrio personal. En el caso del profesorado, la satisfacción tiene vínculos con situaciones específicas de su labor docente y con su percepción de la actualización y progreso profesional.

Es la promoción profesional y el progreso educativo y social lo que motiva a los docentes a seguir superándose en aras a gestionar mejor su trabajo y lograr mejores resultados.

CAPÍTULO VIII

LA IMPLICACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA FACULTAD

CAPÍTULO VIII

LA IMPLICACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA FACULTAD

1.- LAS RELACIONES ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA SOCIEDAD

Aunque la formación universitaria es una elección personal y no obligatoria, desde una visión holística, también en esta etapa, se debe formar a la ciudadanía para que puedan cumplir con las demandas sociales, políticas y económicas del país y, a la vez, disfrutar de una vida digna. El desarrollo de un proyecto institucional demanda la colaboración entre la universidad y los diferentes agentes educativos, económicos y sociales. Para lograr estas metas se debe trabajar de modo interdisciplinar, incorporando las necesidades de los sectores comprometidos en la vida universitaria y social.

Las relaciones entre la universidad y la sociedad deben ser permanentes: “Las tareas de la universidad a través del tiempo van tomando diferentes formas, a medida que cambian las necesidades sociales, en las que también confluyen los avances científicos y tecnológicos. Como consecuencia, han surgido nuevas profesiones sobre todo relacionadas con los avances de las diferentes ciencias como la biología, la medicina, las nuevas tecnologías o las

comunicaciones, que junto con la computación e Internet, están determinando la naturaleza y la dirección de la educación y de la cultura” (Bojalil, 2008:11).

Cada vez con mayor frecuencia, las universidades tratan de involucrarse en actividades sociales. Unas se orientan hacia las organizaciones de trabajadores de la industria, del campo, etc. tratando de aportar conocimiento para impulsar el desarrollo del país. Se vinculan con el sector económico, cultural y social fomentando la transferencia de conocimiento, se relacionan a través de la investigación para mejorar las condiciones de calidad de algún producto, participan en el desarrollo de nuevos compuestos, o se vinculan a través de la innovación tecnológica o social. Hay que situar a las instituciones educativas dentro de los sistemas implicados con el desarrollo social e histórico de cada país. Quizá debería decirse que en ellas deben reflejarse las transformaciones sociales.

La universidad ecuatoriana tiene un plan estratégico para su promoción y desarrollo, elaborado por el actual gobierno. Lo que no sabemos es si ese plan se está cumpliendo en coordinación con las universidades. Desafortunadamente, la Universidad Central del Ecuador y su Facultad de Filosofía no han tenido un protagonismo claro ni una participación significativa en la planificación de la educación nacional, a la hora de presentar propuestas pedagógicas y curriculares para fomentar la transformación educativa del país.

Sobre este tema, se han lanzado reproches a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENECYT), ya que los profesores universitarios, especialmente de la Universidad Central del Ecuador, han criticado a los directivos de

esta secretaría y a la política del gobierno por pretender hacer un seguidismo fiel de las políticas de las universidades europeas y norteamericanas.

El fomento de las relaciones de la universidad con la sociedad es una función que atañe a todas las carreras y titulaciones. Se debe procurar que esas relaciones se produzcan especialmente en las universidades públicas, ya que todo el presupuesto económico para el funcionamiento de estas instituciones está financiado por el Estado, es decir, es el pueblo el que paga y el que mantiene a la universidad. Por ello, tanto las autoridades como los docentes de las universidades deben colaborar para aportar conocimiento que mejore la situación económica, política y social del país.

2.- LA TAREA PEDAGÓGICA EXTRACURRICULAR

Las actividades extracurriculares se entienden como las actividades que realiza el estudiante con la comunidad fuera de su trabajo o de la universidad. En el ámbito de la Universidad Central del Ecuador, la actividad extracurricular está reglamentada por los institutos de extensión universitaria y los estudiantes están obligados a participar en este tipo de actividades en dos semestres durante su carrera universitaria.

La Facultad de Filosofía, para cumplir con las exigencias de los institutos de extensión universitaria, organiza su trabajo extracurricular en los colegios (en este caso) de Quito para cumplir funciones relacionadas con los aspectos educativos y pedagógicos propios de la facultad, pero también organizan actividades deportivas, trabajo voluntario, danza, teatro, etc.

La capacidad de la docencia y de sus estudiantes para integrar la educación en la sociedad ecuatoriana, debe ser abordada como una necesidad prioritaria. La realidad social es la que da sentido a la universidad. Es parte esencial del perfil histórico de las universidades latinoamericanas y, en concreto, de la ecuatoriana.

El estatuto universitario de la Universidad Central del Ecuador califica a la extensión universitaria del conocimiento, como una de las misiones fundamentales de la universidad (Samaniego, Arroba y Villavicencio, 2010). Las políticas universitarias también se orientan hacia el perfeccionamiento de los servicios fuera de la universidad. La vinculación con la comunidad es una función tan importante como la docencia y la investigación.

Una de las claves de la incidencia de la extensión universitaria, es concebir a esta actividad como un intercambio entre la universidad y la sociedad, en el que las dos partes se enriquecen por igual. La Universidad debe ser permeable, debe aportar sus saberes a los diferentes sectores de la sociedad.

El mayor desafío de la gestión cotidiana de la extensión es estar a la altura de las demandas que plantea la sociedad. Para responder a estas necesidades y estar a la altura las demandas sociales, es necesario mejorar la sintonía entre las unidades académicas y la sociedad en su conjunto (Universidad de la Plata.2014:168). Este valor añadido a la docencia universitaria le obliga a desarrollar las actividades extracurriculares de una manera eficaz y excelente, para lo cual tendrá que actuar conforme a unos principios y valores bien fundamentados.

3.- LA CAPACIDAD DE LA INSTITUCIÓN Y DEL PROFESORADO PARA ADAPTARSE A NUEVAS SITUACIONES

Según Reina (2009), en su valioso estudio sobre los cuatro pilares básicos del buen docente, y en lo que atañe a la adaptación al entorno, manifiesta que las transformaciones pedagógicas que han sacudido a la enseñanza en los últimos años hacen pensar que otro pilar básico de la docencia es la capacidad de adaptación a los continuos cambios que se producen en todos los ámbitos de la enseñanza.

Vivimos un inicio de siglo con cambios permanentes, caracterizado por la incertidumbre y cada vez más diverso e incontrolable. La posibilidad de abordar estas nuevas situaciones, según Ordóñez, (citado por Hernández, Alvarado, Luna, 2015:46), pasa por el desarrollo de la creatividad.

En la educación del siglo XXI, es necesario romper las fronteras de lo conocido y transitar hacia enfoques distintos, que demandan capacidad de adaptación a los cambios del contexto, haciendo uso de la creatividad y la innovación con visión de futuro. Conocimiento, razón, equilibrio, medida, sabiduría, son algunos de los conceptos que deben ser desarrollados para hacer posible el tránsito de las ideas, desde el plano de la imaginación creadora hasta llegar al campo real, donde es posible su realización e implementación.

La diferencia entre creatividad e innovación radica en que la primera suele utilizarse para referirse al acto de producir nuevas ideas, enfoques y acciones, mientras que la segunda se entiende como el proceso de generar y aplicar tales ideas creativas en un contexto específico. Creación e innovación son dos conceptos que tienen

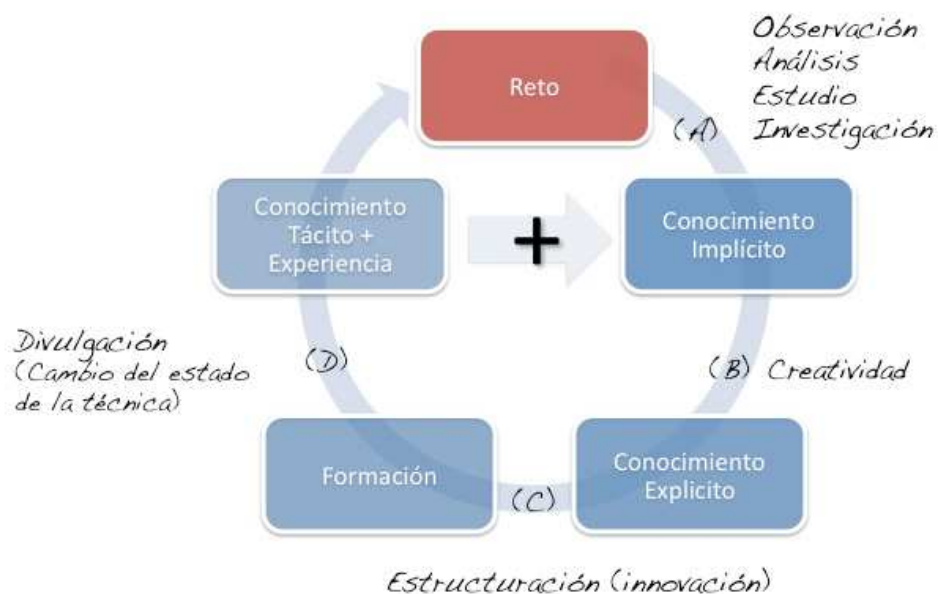
una estrecha relación. De hecho, en el discurso científico se utilizan prácticamente como sinónimos (Torre, Violant, 2003).

El desarrollo de la creatividad y la innovación en el sector educativo, depende de la forma en que los actores se relacionan e interpretan los cambios en términos de representaciones teóricas y prácticas, tanto de forma individual como colectiva. Son procesos multidimensionales, en los cuales intervienen factores diversos, de tipo político, ideológico, económico, ambiental, cultural y educativo, que afectan a todos los niveles contextuales.

La creatividad no se debe asimilar a una habilidad; es algo más. Es la utilización plena de la inteligencia. Al respecto, Hernández, Alvarado y Luna (2015) coinciden en que los innovadores son personas capaces de mantener una situación de caos y dificultad durante largos periodos sin tomar decisiones, pero también sin claudicar, ni renunciar, sin rendirse, pues su compromiso y su sueño son a largo plazo.

La creatividad y la innovación son competencias que demandan ser tratadas como genéricas o transversales en el plan de estudios y en la formación de profesionales, pues deben ser desarrolladas por todas las personas, independientemente del nivel educativo y del tipo de formación, siendo indispensables para el desempeño académico y el mundo laboral. Deben considerarse parte de los currículos correspondientes a la formación de profesionales en los distintos campos del saber, integrando el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, destrezas y valores que forman al profesional competente.

GRÁFICO N° 23. El docente creativo



Fuente: Modelo de creación del Conocimiento de Ikujiro Nonaka y adiciones de Alberto García-Lluis

FUENTE: García, (2013:1).

Formar profesionales creativos e innovadores implica el desarrollo de estas competencias en el ámbito del aula de clase y fuera de ella. Implica la inclusión significativa en los contenidos programáticos, en las propuestas de nuevas metodologías del aprendizaje y en las estrategias de evaluación permanente.

La pertinencia en la formación de profesionales indica que dicho proceso se debe iniciar con la creación de condiciones propicias para el desarrollo de las competencias genéricas, vinculadas con la creatividad e innovación, propiciando la génesis, la difusión y la consolidación de esta cultura en la comunidad educativa donde los

docentes universitarios, por coherencia profesional, son los primeros que deben poner en práctica estas competencias.

La universidad del siglo XXI, para cumplir su misión, debe formar profesionales competentes y responsables para responder a las necesidades y problemas de la sociedad, propiciar la apertura e integración en las instituciones sociales. Para abordar los desafíos de la sociedad ecuatoriana, es necesario formar a los estudiantes en el desarrollo de competencias genéricas y específicas en función de un perfil personal y profesional. Y la creatividad es una de ellas.

4.- UNA POSTURA ÉTICA Y COMPROMETIDA CON LA TRANSPARENCIA

La postura ética del profesor y de la universidad en su conjunto, es esa actitud sabia y necesaria para realizar la tarea profesional con responsabilidad, honestidad, desarrollando valores humanos y ciudadanos, abordando los asuntos académicos, investigadores y, en general, del quehacer universitario de forma transparente. Ni la sociedad ni la universidad pueden abusar de su poder.

En la Universidad Central del Ecuador existe un Comité de Ética. Este comité ha mantenido contactos con otras universidades para trabajar juntos en torno a este tema. Existe el interés y la inquietud de emprender acciones conjuntas que lleven al desarrollo de personas, instituciones y sociedades sustentadas en la transparencia y en los valores (Pinto et ál., 2014). El proceso de construcción de escenarios académicos y sociales acordes con el ideal de convivencia armónica no puede concebirse de manera

aislada, sino que debe ser el resultado de la participación y el compromiso de las diferentes instituciones sociales.

Es imperativo recuperar el sentido de pertenencia e identidad de la comunidad universitaria de la UCE, sin descuidar nuestro compromiso con las nuevas y futuras generaciones. El reinventar la ética, deconstruirla de su concepción tradicional, no desde moralismos absurdos ni tradicionalismos inútiles, sino desde el ejercicio de las libertades individuales para afrontar causas justas y un firme compromiso para aplicar una política basada en los derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas.

Es interesante destacar que, independientemente de los diversos puntos de vista o posiciones ideológicas, todos somos conscientes de la necesidad de generar espacios de interacción, espacios que no serán posibles sin participación. Esto hace referencia al encuentro interuniversitario del 22 de octubre del 2014, de los 17 representantes de los comités de ética de otras universidades, quienes manifestaron que, al mismo tiempo, es indispensable instaurar una cultura de transparencia, que la conceptualización de la universidad que queremos construir no se quede en pura teoría.

Es necesaria una ruptura del modo en el cual se ha tratado el tema de la ética y en general de la gestión universitaria, reactivar nuestro compromiso y empezar a recorrer el camino que nos llevará a consolidar una universidad más justa y humana. En este marco, la ética es la acción, tanto individual como colectiva, que nos lleva a ser conscientes de nuestro rol como educadores y nuestra responsabilidad ante la sociedad ecuatoriana.

PARTE EMPÍRICA

CAPITULO IX

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO IX

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.- TEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Las universidades ecuatorianas, al igual que otras de América Latina, se encuentran al comienzo del siglo XXI, con el reto de adaptarse a toda costa a la sociedad del conocimiento. Se hace indispensable, por tanto, capacitar a los docentes de la plantilla para que adquieran las habilidades o competencias que la nueva educación les demanda, a fin de producir más conocimiento aplicado al mundo educativo y social y mejorar la calidad de vida de la ciudadanía.

“Las competencias docentes del profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador y su incidencia en la calidad educativa” es el tema de esta investigación. La universidad, como institución formadora de docentes para el sistema educativo nacional, tiene que demostrar que su trabajo es fecundo y creativo y conseguir que sus egresados sean capaces de ayudar a emprender los retos de la educación ecuatoriana.

2.- OBJETIVOS DEL ESTUDIO

2.1.- Objetivo general

Analizar y evaluar las competencias docentes desarrolladas por los profesores y profesoras de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central de Ecuador y su incidencia en la calidad de la educativa.

2.2.- Objetivos específicos

- Analizar las características generales de la muestra investigada.
- Identificar y describir las competencias que desarrollan los docentes de la facultad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Evaluar las competencias de trabajo autónomo y en equipo que desarrollan los docentes investigados en su actividad profesional.
- Evaluar el nivel de formación del profesorado en la competencia de investigación científica.
- Evaluar el desarrollo de las competencias docentes relacionadas con la orientación del alumnado y tutorías.
- Identificar y valorar las competencias de los docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central de Ecuador (UCE) en el ámbito de la dirección de sí mismo.
- Evaluar la implicación de los docentes en el proyecto educativo de la institución.
- Analizar y valorar la apertura de la Facultad de Filosofía a la comunidad social.

-Valorar las percepciones de los docentes y estudiantes en torno a la calidad educativa impartida en la Facultad de Filosofía de la Universidad Central de Ecuador.

-Realizar aportaciones de mejora en relación con el desarrollo de competencias del profesorado de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central de Ecuador.

3.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tiene un carácter fundamentalmente exploratorio, descriptivo y correlacional y pretende identificar y evaluar las competencias docentes que desarrollan los profesores de la Facultad de Filosofía de la U.C.E. El trabajo de investigación es mixto. En la etapa inicial se han diseñado dos cuestionarios, que se han aplicado a docentes y estudiantes. En ellos se solicita que se evalúen el dominio y aplicación de las competencias docentes del profesorado de la Universidad Central de Ecuador (UCE). En la segunda fase del estudio se utiliza una metodología cualitativa mediante entrevistas y grupos de discusión y su objetivo fue analizar y profundizar en datos y opiniones aportadas sobre las principales dimensiones de la investigación.

El proceso del estudio se ha desarrollado en varias fases:

-Fase de revisión de la literatura: se analizó documentación relacionada con el tema de investigación.

-Fase de exploración inicial: se realizaron 4 entrevistas a docentes y 4 a estudiantes del último semestre para adaptar

los planteamientos teóricos a la realidad del problema de investigación.

-Fase extensiva: se recogió la información utilizando 2 cuestionarios, para los docentes y estudiantes. Este estudio es de tipo cuantitativo y tiene como objetivo medir el dominio competencial de los docentes.

-Fase intensiva: las percepciones de los informantes acerca del problema estudiado, utilizando para ello entrevistas estructuradas. Esta fase es la confirmación de la parte cuantitativa y tiene por objetivo comparar y profundizar aspectos concretos del fenómeno estudiado. Al integrar la fase cuantitativa con la cualitativa se obtiene una visión más completa de la realidad estudiada.

-Fase integradora y propositiva: se analizan las informaciones de las fases anteriores y se han realizado propuestas de mejora sobre las competencias del docente universitario de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador.

3.1.- Dimensiones del estudio

Los constructos que se han utilizado para llevar a cabo la investigación son los siguientes: datos de identificación, evaluación en el aula, contenidos del curso, programa de la asignatura, promoción de trabajo autónomo de los estudiantes, promoción del trabajo en equipo de los alumnos y alumnas, recursos del aula,

mejora e innovación del currículo, competencia docente general, trabajo en equipo con docentes, implicación con el proyecto educativo, formación docente, orientación y tutoría general, gestión de la facultad, investigación docente, apertura del docente a la realidad social, calidad de los planes de estudio, calidad de la docencia, calidad de organización y dirección de la facultad, calidad del trabajo en equipo de docentes, rendimiento y satisfacción del alumnado, calidad de la orientación y calidad de la enseñanza.

3.2.- Definición de las dimensiones de la investigación

A continuación se van a explicar las definiciones de algunas de las dimensiones más importantes del estudio:

-Facultad: instituciones educativas en las que trabajan y estudian, profesores y estudiantes.

-Sexo: divide a la población en 2 categorías: masculino y femenino.

-Edad: tiempo desde el nacimiento, medida en años.

-Años de docencia en la universidad: tiempo de trabajo en la facultad desde su ingreso a la fecha.

-Tiempo de dedicación: número de horas de trabajo en la facultad dividido en tres categorías: tiempo parcial, medio tiempo y tiempo completo.

-Títulos: diplomas obtenidos a nivel de pregrado o postgrado. Maestrías, doctorados. Tercer nivel o cuarto nivel.

-Materias que dicta: cátedras que tiene a cargo para el trabajo académico – docente.

-Obras publicadas: documentos publicados y que constan en algún registro de la Facultad o de la Universidad.

3.3.- Competencias vinculadas a instrucción en el aula

-Impartición de asignatura: de qué manera imparte la materia o materias de docencia.

-Puntualidad asistencia normal: es un componente básico de la actitud hacia el trabajo de todo profesional, pero en particular del docente que debe ser preciso en sus actividades, de trabajar normalmente y sin llegar retrasado a sus clases.

-Preparación, organización, planificación: los tres conceptos son relativos del trabajo en el aula pero vamos a citar el diccionario Larousse:

- **Preparar:** vt. (latín. Preparare) poner en condiciones de ser usado o de cumplir o realizar un fin. Los fines son los relativos al desarrollo del trabajo en el aula.

- **Organizar:** según el mismo diccionario mencionado es: preparar la realización de algo. Disponer algo ordenadamente con miras a una función o uso determinado. La organización es el trabajo ordenado, secuencial del maestro, al alumno dentro del aula.

- **Planificación:** acción y efecto de planificar. En la clase son todas las acciones preparadas y organizadas con antelación y que buscan objetivos certeros.

- **Programación compartida:** es la participación de los estudiantes, en la organización y desarrollo del contenido curricular. Los distintos elementos del sílabo deben ser presentados, discutidos y retroalimentados con la participación estudiantil, como una garantía de lograr mejores aprendizajes. Es necesario que se hagan preguntas y evaluaciones de parte del alumnado para que los documentos que acompañan a la planificación del curso cumplan con las expectativas de los interesados en aprender.

- **Habilidades de retroalimentación del currículo según necesidades:** el diccionario Larousse indica que es el método para mantener la eficacia de un sistema mediante la revisión de los elementos del proceso y de sus resultados con el fin de realizar las modificaciones necesarias. Este concepto feed – back nacido de la teoría de los sistemas, le permite al docente revisar su desempeño, los contenidos curriculares, según las necesidades o situaciones que se presenten en el desarrollo.

- **Dominio de la materia que enseña:** En esta investigación es la autoridad que tiene el docente cuando domina los conocimientos de su especialización.

- **Examen de aprendizajes previos:** son las evaluaciones iniciales o diagnósticas que le permiten saber al docente qué conocimientos,

experiencias, actitudes, hábitos de estudio y competencias han adquirido los estudiantes en semestres o cursos anteriores.

-Utilización de estrategias metodológicas y tecnológicas: el diccionario Larousse dice que la estrategia es el arte de dirigir un conjunto de disposiciones para alcanzar un objetivo.

-Cognición y meta cognición: lo que todo docente aspira en su labor es desarrollar las capacidades humanas. A través del conocimiento se desarrollarán las percepciones, el razonamiento, capacidad de análisis y síntesis, en una palabra la inteligencia. La metacognición es el conocimiento acerca del conocimiento y del saber, incluyendo el dominio de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano. Las habilidades metacognitivas son las que permiten dirigir, supervisar, evaluar y modificar el aprendizaje.

-Trabajos individuales y grupales: es la didáctica que utiliza el docente para desarrollar los aprendizajes en función de los objetivos formativos.

-Comunicación amplia y retroalimentación: la comunicación entre alumnos y maestro es la clave de los aprendizajes. Las nuevas orientaciones y principios de la didáctica conceptualiza a la enseñanza como una actividad interactiva.

-Calidad del discurso: según el diccionario Larousse esta palabra proviene del Latín *discursus* y significa, exponer sobre un tema

determinado, realizado en público por un orador, con intención laudatoria o persuasiva.

-Capacidad para diseñar materiales formativos: son las habilidades que tiene el docente universitario para producir materiales educativos.

3.4.- Competencias de trabajo en equipo

-Actitud democrática: la actitud democrática nos permite trabajar en equipo dejando todo lo que nos diferencia de los demás a un lado y trabajar por objetivos solidarios.

-Liderazgo y cooperación: se define las actividades que ejecuta el equipo bajo la dirección de un líder que puede sintetizar los deseos del grupo para conseguir el objetivo deseado. Su influjo permite que todos los integrantes del grupo colaboren hacia el mismo objetivo.

-Multidisciplinaridad: el docente, para realizar su trabajo, necesita el conocimiento y el aporte de algunas disciplinas científicas.

-Iniciativa e innovación: son las capacidades para producir o crear algo nuevo que puede relacionar estudio con trabajo profesional de los estudiantes.

-Capacidad de trabajar en proyectos: es la competencia para sacar adelante un trabajo universitario, ya sea entre docentes o

estudiantes, para lo cual se requiere el contingente de algunas personas, especialistas, pedagogos, diseñadores, alumnos encuestadores, etc., que hagan realidad las ideas o planes planteados.

-Habilidad para crear entornos de trabajo colaborativo: para realizar un trabajo se tiene que contextualizar y ubicar el lugar, el tiempo y las personas. Como tal, el docente tiene que organizar las condiciones de realización de un trabajo en equipo. Son las capacidades para preparar los escenarios físicos y humanos de interacción social en beneficio de un objetivo común.

3.5.- Competencias relacionadas con la implicación en el proyecto educativo de la institución

-Iniciativas para mejorar la docencia: son las competencias que ha desarrollado el docente para introducir cambios en su trabajo académico, generalmente trabajando más tiempo o investigando los problemas que se le presentan en su trabajo.

-Preparación de artículos: se define como las capacidades para presentar sus ideas por escrito, en artículos, libros o revistas sobre temas científicos.

-Organización y dirección de comisiones de reforma: capacidad de debatir los temas importantes de la reforma de la Facultad o carrera.

-Organizar conferencias, talleres sobre el proyecto institucional: para organizar eventos específicos se necesita tener contactos con expertos, profesores de otras universidades, nacionales e internacionales.

-Postura ética comprometida: actitud de compromiso con la institución y que es clave en el desempeño profesional.

-Aplicación de los conocimientos técnicos para el diseño y gestión de proyectos: las competencias que el docente posee para aplicarlas en favor de su institución.

-Capacidades de adaptación a nuevas situaciones: el diccionario Larousse, define la adaptación como “la capacidad que tiene un ser vivo de subsistir y acomodarse a las condiciones del medio”.

-Capacidad de generar ideas innovadoras y fomento de la creatividad: la innovación y la creatividad se producen cuando los docentes muestran una actitud crítica y constructiva.

-Participación en debates y foros: esta competencia se define como la capacidad de expresar y argumentar su pensamiento de forma respetuosa.

3.6.- Calidad educativa

-Variables e ideologías: a la calidad educativa se la puede apreciar desde diferentes perspectivas relacionadas con ideologías políticas y sociales.

-Calidad en la educación superior: indicadores que reflejan el logro de los objetivos de la enseñanza universitaria.

3.7.- Competencias vinculadas a la educación, orientación y tutorías

-Autoevaluación estudiantil: se define como las capacidades de auto reflexión y auto comprensión de los propios aprendizajes.

-Orientación adecuada: es la competencia que utiliza el docente para guiar bien a sus estudiantes en el aprovechamiento de sus estudios y en el desarrollo de su personalidad orientada a cumplir con éxito su futura vida profesional y social.

-Capacidad para asesorar y orientar: se define como la capacidad que tiene un docente universitario para explicar las dudas y ayudar ante las dificultades que tiene un estudiante.

-Satisfacción en el trabajo por logros educativos: un indicador del trabajo realizado con beneplácito al conseguir los objetivos planificados, o son todas las sensaciones de felicidad, cuando se ha realizado bien una tarea.

-Motivación, auto reflexión y reflexión con estudiantes: reflexionar sobre la tarea profesional y analizarla con los estudiantes.

-Clima socio afectivo de la clase, disciplina, expectativas de logros estudiantiles: en clase se desarrollan toda clase de sentimientos afectivos que condicionan el clima socio-afectivo, siempre habrá en una clase pasiones, rivalidades, políticas, favoritismo, afán de triunfo, distintas actitudes morales y de convivencia, todo esto puede ayudar a deteriorar el clima de la clase, para lo cual el docente debe estar preparado.

-Búsqueda de la excelencia y la calidad: un indicador que sintetiza el trabajo bien ejecutado, que se ciñe a todas las normas prescritas y que tienen trascendencia a nivel personal e institucional.

3.8.- Competencias relacionadas con la gestión y dirección de sí mismo

-Capacidad de relacionar las carreras con la realidad del mundo laboral: se entiende que el docente es un profesional que trabaja y enseña en la universidad, como tal está muy familiarizado con los problemas específicos de su profesión.

-Autoevaluación Docente: es un indicador que se utiliza para que el docente se auto examine aplicando instrumentos que deben ser preparados por especialistas y técnicos que conozcan de docencia universitaria y que deben abarcar preguntas sobre los principales actividades del trabajo docente.

-Satisfacción y mejoramiento profesional: son indicadores para observar el nivel de beneplácito con el trabajo del profesor, cuando se logran los objetivos institucionales.

-Actualización constante: la sociedad está en continuo cambio a nivel cultural, social y especialmente tecnológico. Para adaptarse a esta situación el docente debe actualizarse.

-Dominio de la pedagogía y la didáctica universitaria: es una competencia de los conocimientos que posee el profesor sobre estas ciencias.

-Habilidades para trabajar de forma autónoma: capacidad de trabajar de forma independiente en determinados ámbitos de su tarea profesional.

-Conocimiento básico de la profesión: las competencias que posee el docente respecto a su profesión.

3.9.- Competencias para la investigación científica

-Consulta de textos, prensa escrita, videos, internet: capacidad para hacer consultas y búsquedas de información en diferentes medios.

-Hábitos de investigación: son las habilidades del docente para desarrollar investigaciones.

-Trabajos de investigación: su trabajo docente le permite trabajar con profesionales y estudiantes que desarrollan tareas de indagación sobre temas relacionados con la educación.

-Investigación como aplicación de la didáctica universitaria: su capacitación le permite utilizar la metodología de la enseñanza universitaria fundamentada en la investigación científica.

-Habilidades para relacionar la teoría con la práctica: esta competencia se pone en práctica cuando se compara lo que dicen los expertos con lo que sucede en una realidad concreta y contextualizada.

-Aplicación de los conocimientos técnicos para el diseño y gestión de proyectos: la misión de toda universidad es la creación del conocimiento científico y esto únicamente es posible activando la investigación científica.

3.10.- Competencias para relacionar la docencia con la práctica de la comunidad y sociedad

-Trabajo extracurricular: son las competencias del docente para orientar y dirigir actividades formativas de los estudiantes fuera del aula y del centro educativo.

-Capacidad para la gestión y organización: ejecutar un proceso para lograr unos fines.

-Capacidades para la comunicación e interacción social: son las competencias para comunicarse con los demás.

-Resolución de problemas en colaboración: son las capacidades para plantear, analizar, discutir, presentar y evaluar opciones y tomar decisiones de forma colaborativa.

-Dominio de grupos: son las capacidades para dinamizar, dirigir y orientar equipos de trabajo.

-Estrategias de formación adecuadas con la realidad laboral y comunitaria: competencias relacionadas con la formación de los estudiantes directamente relacionada con los perfiles profesionales y los diferentes ámbitos laborales.

-Relaciones universidad-sociedad: capacidad para servir a la sociedad a través del trabajo académico de la universidad.

TABLA N°13. Matriz de variables

<p>2. COMPETENCIAS DE AULA PARA IMPARTIR LA ASIGNATURA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE Y PLANIFICACION DOCENTE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad, asistencia normal • Preparación, organización, planificación • Programación compartida • Habilidades de retroalimentación del curriculum según necesidades • Domino de la materia que enseña • Examen de aprendizajes previos • Utilización de estrategias metodológicas y tecnológicas • Cognición y meta cognición • Trabajos individuales y grupales • Comunicación amplia y retroalimentación • Calidad del discurso • Capacidad para diseñar materiales auto formativos 	<p>1.-DATOS DE IDENTIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facultad • Sexo • Edad • Años de docencia en la universidad • Tiempo de dedicación • Títulos académicos • Materias que dicta • Obras publicadas 	<p>5 COMPETENCIAS VINCULADAS A LA EDUCACIÓN – ORIENTACIÓN Y TUTORÍAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación estudiantil • Orientación adecuada • Capacidad para asesorar y orientar • Satisfacción en el trabajo por logros educativos • Motivación, autorreflexión y reflexión con estudiantes • Clima socio afectivo de la clase, disciplina expectativas de logros estudiantiles • Búsqueda de la excelencia y la calidad
<p>3. COMPETENCIAS DE TRABAJO EN EQUIPO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud democrática • Liderazgo y cooperación • Multidisciplinaria • Iniciativas empresariales y de innovación • Capacidad de trabajar en proyectos • Habilidad para crear entornos de trabajo colaborativo 	<p>LAS COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESOR DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y SU INCIDENCIA EN LA CALIDAD EDUCATIVA</p>	<p>4 COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE SI MISMO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de relacionar carreras de estudio con la realidad socioeconómica y el mundo laboral • Autoevaluación docente • Satisfacción y mejoramiento profesional • Actualización constante • Dominio de la pedagogía y didáctica universitaria • Habilidades para trabajar en forma autónoma • Conocimientos básicos de la profesión
<p>7.- COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA IMPLICACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL PROYECTO EDUCATIVO Y LA MEJORA EN LA FACULTAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativas para mejorar la docencia • Preparación de artículos sobre el proyecto educativo • Organización y dirección de comisiones de reforma • Organizar conferencias, talleres sobre el proyecto institucional • Postura ética comprometida • Aplicación de los conocimientos técnicos para el diseño y gestión de proyectos • Capacidad de adaptación a nuevas situaciones • Capacidad de generar ideas innovadoras y fomento de la creatividad • Participación en debates y foros 	<p>9.- CALIDAD EDUCATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición y variables • Ideologías • La calidad en la educación superior 	<p>7 COMPETENCIAS PARA A INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consulta adecuada de textos , prensa escrita, video, internet • Hábitos de investigación • Trabajos de investigación • Investigación como aplicación de la didáctica universitaria • Habilidades para relacionar la teoría con la practica • Aplicación de los conocimientos técnicos para el diseño y gestión de proyectos
<p>8._ COMPETENCIAS PARA RELACIONAR LA DOCENCIA CON LA PRÁCTICA DE LAS EMPRESAS, COMUNIDAD Y LA SOCIEDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo extracurricular • Capacidad para la gestión y organización • Capacidades para la comunicación e interacción social • Resolución de problemas en colaboración • Dominio de grupos • Estrategias de formación adecuadas con la realidad laboral comunitaria • Relaciones de universidad y sociedad 		

4. PARTE CUANTITATIVA

4.1.- Recogida de datos

La información se ha recogido mediante cuestionarios y entrevistas. Las dimensiones se han operativizado en dos cuestionarios de tipo de Likert y en dos guiones de entrevista. La recogida de datos de la parte cuantitativa, se efectuó durante treinta días, plazo que fijó el investigador para aplicar y recoger los formularios, que fueron entregados a los docentes. En algún caso, el docente llenó el formulario y lo devolvió inmediatamente. Hubo que esperar algún tiempo a que la mayoría lo devuelva. En otros casos el cuestionario nunca fue devuelto.

A los estudiantes se les aplicó la encuesta, solicitando unos minutos al docente que estaba en el aula hasta que completen el formulario. Se esperó hasta que contesten las preguntas planteadas. No se permitió que se llevaran a casa el cuestionario y lo devolvieran después.

4.2.- Cuestionarios

Como se ha comentado anteriormente, se administraron dos cuestionarios, uno para los docentes y otro para los estudiantes. Para diseñar los cuestionarios, además de revisar la literatura relacionada con el tema, se han realizado 4 entrevistas a docentes y 4 a estudiantes del último año de estudio. Esta consulta se consideró como un sondeo previo con el objetivo de calibrar las preguntas. Este pilotaje estuvo dirigido a docentes que el

investigador los calificó como “docentes amigos de la investigación”, ya que se prestaron a conversar unos minutos con el entrevistador y poner a su disposición su experiencia docente. Del mismo modo, se buscó a los estudiantes que únicamente les faltaban la graduación y el diploma. También tenían una buena comunicación con el investigador, algunos fueron ex alumnos.

El cuestionario lo rellenaron 153 docentes y 618 estudiantes. Lo que representa el 68% de los docentes de la facultad y el 28% de los estudiantes (de la población total consultada, es decir, de 242 docentes y de 2200 estudiantes respectivamente). Los docentes fueron elegidos de forma intencional y los estudiantes fueron seleccionados de los séptimos y octavos semestres, pues se necesitaban alumnos y alumnas con alguna experiencia para responder al cuestionario.

Se procedió a un pilotaje con 4 estudiantes y 4 docentes a fin calibrar el instrumento y mejorar su redacción. Los docentes fueron seleccionados por ser conocidos y poseían la confianza del investigador y con sus capacidades podían evaluar el instrumento y sugerir algún cambio. La última validación la hicieron los expertos de la Universidad del País Vasco y de la Universidad Central del Ecuador. Los cuestionarios para docentes y estudiantes son muy parecidos en sus 92 ítems, tipo Likert y fueron administrados en los meses de junio y julio del 2012.

Los cuestionarios han recogido diferentes variables correspondientes a cada dimensión, tal como se presenta en la siguiente tabla:

TABLA N° 14. Dimensiones del cuestionario de docentes.

DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO DE DOCENTES
Datos de identificación.
Competencias de aula.
Competencias de trabajo en equipo.
Competencias relacionadas con la implicación en el proyecto educativo de la institución.
Competencias vinculadas a la educación, orientación y tutorías.
Competencias relacionadas con la gestión y dirección de sí mismo.
Competencias para la investigación científica.
Competencia para relacionar la docencia con la práctica de las empresas, comunidad y sociedad.
Calidad educativa.

El cuestionario para estudiantes es el mismo, únicamente cambian los datos de identificación y la dirección de la pregunta, ya que es el alumno el que evalúa al docente.

4.3.- Participantes en el estudio

En el semestre cuando se aplicó la encuesta participan los estudiantes y profesores de las 10 escuelas de la Facultad, en sus jornadas matutinas y vespertinas, con un total de 242 docentes y 2200 estudiantes.

-Docentes: los docentes que participaron en la investigación y devolvieron la encuesta con la información solicitada. Fueron un total de 153, de los cuales un 76.5% pertenecen al sexo masculino

y el 23.5% al sexo femenino. Los docentes trabajan en las dos jornadas.

Estudiantes: se encuestaron a 618 estudiantes de las 10 escuelas existentes. El 42% son hombres y el 58% son mujeres tanto de la jornada matutina como de la vespertina. De un total de 2200 de estudiantes lo que representa el 28% de la población total (358 mujeres y 260 hombres).

4.4.- Análisis de los datos

Los datos de la parte cuantitativa fueron tratados con el paquete informático SPSS 21.0 y Excel, realizando diversos análisis estadísticos, frecuencias, promedios, desviaciones típicas y correlaciones de Pearson. El nivel de significatividad aplicado es de $p < 0,05$. Posteriormente se ha procedido al análisis de los datos con los siguientes pasos:

- Reducción de la información: se estudió el sistema de categorías y codificación.
- Organización de la información.
- Análisis e interpretación de los resultados.
- Exposición de conclusiones del estudio.
- Realización de propuestas de mejora.

Las categorías estuvieron establecidas y sustentadas en la revisión bibliográfica, según las dimensiones del estudio y las entrevistas grupales se clasificaron según la pertinencia de la información.

5.- PARTE CUALITATIVA

5.1.- Objetivos

El objetivo de la parte cualitativa es reconocer y profundizar en las dimensiones de la investigación. Al comparar los resultados cuantitativos con los cualitativos se tiene una mejor integración de la información. De igual manera con las recomendaciones recogidas de los informantes, nos ha permitido realizar una intervención más certera en los diseños y en las políticas curriculares e institucionales a fin de configurar las competencias de un buen profesor/a universitario.

5.2.- Diseño y recogida de información

Se recogió información mediante entrevistas y grupos de discusión. La guía tiene un total de 24 ítems, tanto para alumnos como docentes. Se realizó una prueba piloto de la guía de entrevista y grupo de discusión con dos docentes y dos estudiantes.

Los docentes trabajan en el ámbito de las Ciencias Naturales, Ciencias Biológicas, Pedagogía Parvularia, Idiomas, Informática, Comercio y Administración. Se realizaron 26 entrevistas (13 hombres y 13 mujeres) a profesionales de la educación superior. Se realizaron 7 grupos focales (de 6 alumnos y alumnas por grupo) repartidos en tres hombres y tres mujeres, a excepción de la carrera de Pedagogía Parvularia en la que solamente participo un varón.

Los datos cualitativos se recogieron en el mes de septiembre y octubre del 2013. Los investigados respondieron según la guía de la

entrevista, un docente en un tiempo mínimo de 20 minutos y de los grupos focales en un mínimo de 60 minutos. Las características de los docentes y profesionales participantes en las entrevistas se pueden observar en la siguiente tabla:

TABLA N° 15. Características de los profesionales entrevistados
CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESIONALES ENTREVISTADOS

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESIONALES ENTREVISTADOS	
1.-AA:	Pedagoga, Magister, Presidenta de la Asociación de profesores de la Facultad de Filosofía.
2.-CG:	Lingüista, Magister carrera Literatura.
3.-CC:	Magister, Director de la carrera de Idiomas.
4.-CD:	Psicólogo Educativo especializado en Orientación Profesional.
5.-CM:	Magister, Matemático, Dirigente y Activista Social.
6.-CV:	Director de la carrera de Ciencias Naturales, Magister Pedagogo.
7.-CV:	Magister de la carrera de Turismo Ecológico.
8.-ES:	PHD, Director de la carrera de Informática.
9.-EP:	Magister, Pedagoga, Investigadora y Profesora de Ciencias Naturales.
10.-FC:	Doctora, Especializada en Educación Universitaria Funcionaria de la Dirección General Académica.
11.-FD:	Doctora, Docente de la carrera de Turismo Ecológico.
12.-FT:	Magister ,Ex director de la Dirección General Académica.
13.-EA:	Magister, Pedagoga especialista en Educación Parvulario.
14.-JI:	Doctor; Magister Director de la carrera de Turismo Ecológico.
15.-JU:	Magister, Director de la carrera de Ciencias Biológicas, perteneció a la Facultad de Filosofía.
16.-JL :	Magister, Directora del postgrado en la facultad de filosofía.
17.-LH:	Doctora, psicóloga, Docente de la carrera de Ciencias Sociales.
18.-MS:	Doctor, Pedagogo, Especialista en la carrera de Idiomas.
19.-MS:	Magister, Docente en la carrera de Comercio y Administración.

20.-ML:	Magister, Docente, Ex Director de Post Grado.
21.-NC:	Magister, Matemática de la carrera de Ciencias Exactas.
22.-PU:	Vicedecano de la Facultad y Docente en la carrera de Psicología Educativa.
23.-RP:	Directora de la carrera de Pedagogía Parvulario.
24.-SM:	Magister, Docente en la carrera de Ciencias Naturales.
25.-VM:	Doctora, Magister, Docente en la carrera de Ciencias Naturales.
26.-VC:	Doctor y Ex Director de la carrera de Psicología Educativa.

5.3.- Análisis de datos

Las entrevistas se realizaron en los meses de septiembre y octubre del 2013, se transcribieron en los meses de noviembre y diciembre. El informe de resultados se desarrolló en febrero de 2014. Las respuestas de los docentes participantes en el estudio han sido satisfactorias. Quedó previsto en caso de necesitar más información, la opción a una nueva entrevista.

5.4.- Limitaciones de la investigación

La limitación principal fue la jubilación del director de tesis. Esta situación trastocó todos mis planes de la investigación y se procedió al cambio de director de la tesis. Otra limitación del estudio estuvo en el tiempo que se ha empleado en recoger, procesar y analizar la información cualitativa y la cuantitativa. Con los docentes, en la parte cuantitativa, algunos no devolvieron la encuesta con la información solicitada. Con los estudiantes, hubo menos dificultades aunque los hombres han participado menos que las mujeres. Igual para las entrevistas. Existió un poco de desinterés por parte de la autoridad principal de la facultad, pero luego se superó este impase

y se ha completado una muestra aceptable de docentes y estudiantes. Otra dificultad fue el investigador que estuvo cargado de trabajo y a veces le faltaba tiempo para continuar con el estudio. Todos estos aspectos un tanto negativos se han superado a base de sacrificio y de restar tiempo a la familia.

CAPITULO X

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO X

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se presenta el análisis de los resultados de la investigación. Para ordenar este informe se han clasificado los resultados por constructos.

1. ANÁLISIS DE LOS CONSTRUCTOS

Los constructos se han evaluado teniendo en cuenta las respuestas de docentes y estudiantes. La exposición de resultados se clasifica por objetivos de la investigación y se desarrolla interpretando los análisis cuantitativos y cualitativos integrados en un solo apartado.

A continuación se expone el orden de presentación de los resultados:

TABLA N° 16. Constructos de la investigación.

N°	CONSTRUCTO	NUMERO DEL ÍTEM DE ESTUDIANTES Y DOCENTES
1	Evaluación en el aula	12 -27 -28 -29 -58 -59
2	Contenidos del curso	13 -14 -16
3	Programa de la asignatura	15 -25
4	Promoción del trabajo autónomo de los estudiantes	17 - 18
5	Promoción del trabajo en equipo de los estudiantes	19 -26 -66
6	Recursos del aula	21 -22 -23 -24
7	Mejora e innovación del curriculum	30 -31 -38 -43 -44
8	Competencia docente general (resumen acumulado)	12 -13 -14 -15 -16 -17 -18 -19 -20 -21 -22 -23 -24 - 25 -26 -27 -28 -29 -30 -31
9	Trabajo en equipo del docente	32 -33 -34 -35 -36 -37 -64 -66
10	Implicación con el proyecto educativo	38 -39 -40 -41 -42 -43 -44 -45 -46
11	Formación docente	45 -46 -60 -61
12	Orientación y tutoría general	47 -48 -49 -50 -51 -52 -53 -54 -55 -56
13	Gestión de la facultad	57 -58 -59 -60 -61 -62 -63 -64 -65 -66

14	Investigación docente	31 -39 -67 -68 -69 -70 -71 -72 -73
15	Apertura del docente a la realidad social	74 -75 -76 -77
16	Calidad de los planes de estudio	78 -79
17	Calidad de la docencia	80 -81 -82 -83 -88
18	Calidad de organización, dirección de la facultad	84 -85
19	Calidad del trabajo en equipo de docentes	86
20	Rendimiento y satisfacción del alumnado	83 -87 -89
21	Calidad de la orientación	90 -91 -92
22	Calidad de la educación (resumen acumulado)	78 -79 -80 -81 -82 -83 -84 -85 -86 -87 -88 -89 -90 - 91 -92

Para el análisis de los resultados se han utilizado estadísticas como los porcentajes, los promedios, las desviaciones típicas y correlaciones de Pearson. La escala utilizada es de de 4 puntos (1: Nada de acuerdo y 4: Muy de acuerdo). A la hora de valorar los porcentajes se compara el resultado de la suma de los criterios “nada” y “poco” con el resultado correspondiente a la suma de “Bastante” y “Mucho”.

PRIMER OBJETIVO: ANALIZAR LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MUESTRA INVESTIGADA

2. DATOS GENERALES DE LA MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

La muestra analizada consta de dos apartados: datos de los estudiantes y de los profesores. Se han analizado las 618 encuestas de los estudiantes y 153 de los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad. Los docentes que participaron en la investigación y devolvieron la encuesta con la información solicitada fue en un total de 153, un 76.5% pertenecen al sexo masculino y el 23.5% al sexo femenino.

Respecto a la edad de los docentes sucede lo mismo que en otras universidades y facultades. La gran población se ubica entre los 40 a 60 años. En facultad en un 58%, los profesores nuevos, estudiantes entre los 20 y 30 años apenas un 6.5%, entre 31 a 40 años el 9.2% y existe un 26.1% que sobrepasan los 60 años. Esto nos indica que hay profesores de todas las edades desde los recién llegados hasta los que han superado los 60 años. En lo que concierne a la experiencia docente, el 82% posee experiencia, pues ha trabajado más de 10 años, tiempo suficiente para adquirir las habilidades necesarias para ejercer la docencia y el 18% restante tiene menos de una década de experiencia. El 76% tiene un nombramiento definitivo, el 6% es accidental y el 18% son profesores contratados.

Respecto la categoría profesional, parece que hay un predominio de profesores que solamente trabajan como agregados y auxiliares en

un 64% y el 36% es profesor principal. El 36% está a tiempo parcial, debe permanecer 8 horas en la institución, el 25% está a medio tiempo, debe permanecer hasta 14 horas en el centro y el 39% está a tiempo completo, su horario es de 20 horas de clase más 6 horas dedicadas a la investigación. Respecto a la producción académica en la facultad, el 54% afirma que no publican nada sobre su producción académica.

Se han analizado las encuestas de 618 estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad Central de Ecuador. El 42,7% asisten a la jornada matutina y el 57,3% a la vespertina. El 42% son hombres y el 58% son mujeres con una edad menor de 20 años (5,7%), entre 21 y 25 años (68%), entre 26 y 30 años (19,7%) y con más de 30 años (6,6%). El 56,1% compagina estudio y trabajo y el 43,9% se dedica exclusivamente a estudiar. El 34,3% son de tercer curso de carrera y el 65,7% de cuarto. El ratio de alumnos/as por aula oscila entre 10 y 20 (9,4%), 21 y 40 (67%), 41-70 (18,8%) y más de 71 alumnos/as (48%).

Respecto a la experiencia docente el 18,3% tiene menos de 10 años de antigüedad, el 19,6% entre 11-15 años, el 13,7% entre 16-20 años, el 10,5% entre 21-25, el 37,9% más de 25 años de experiencia. Respecto a los profesores entrevistados se utilizó un muestreo intencional, por decisión del tutor, participaron 28 profesores, 14 hombres y 14 mujeres. Se entrevistó a la directora de la Dirección General Académica, quien participó en las entrevistas en calidad de experta. De los 220 profesores a la fecha, la muestra constituye el 12%. En relación con los docentes, el 90% oscila entre los 50 a 65 años, es decir, profesores con muchos años de experiencia docente.

SEGUNDO OBJETIVO: IDENTIFICAR Y DESCRIBIR LAS COMPETENCIAS QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES DE LA FACULTAD EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

3. ANÁLISIS DE LOS CONSTRUCTOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Constructo: evaluación inicial en el aula

El trabajo del docente en cualquier nivel de educación (primaria, secundaria o superior) debe comenzar con la evaluación inicial o diagnóstica. De esa manera, al indagar los conocimientos, actividades, o valores adquiridos en etapas anteriores de formación, le será más fructífera la labor docente. Es necesario averiguar qué saben los estudiantes, para de ahí en adelante, partir a los nuevos conocimientos. Como tal, la evaluación inicial es imprescindible en los procesos pedagógicos y el docente universitario tiene la obligación profesional de hacer un diagnóstico al inicio de cada curso.

Tabla Matriz N° 17. CONSTRUCTO: EVALUACIÓN INICIAL EN EL AULA

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumnado	12. El docente diagnostica los conocimientos previos que poseen los estudiantes	19,6	37,4	30,6	12,5	2,35	0,934
Profesorado	12. Diagnostica los conocimientos previos que poseen los estudiantes	1,3	6,5	49	43,1	3,33	0,660
Alumnado	27. Los docentes utilizan la evaluación formativa	28,6	35,4	28,2	7,8	2,15	0,925
Profesorado	27. Utiliza la evaluación formativa	1,3	1,3	33,3	64,1	3,60	0,588
Alumnado	28. El docente evalúa el programa de la asignatura durante el curso	18,4	38,8	31,1	11,7	2,35	0,912
Profesorado	28. Evalúa el programa de la asignatura durante el curso	0	3,3	43,8	52,9	3,49	0,563
Alumnado	29. El docente informa previamente cómo y qué se evaluará	14,1	34,1	36,4	15,4	2,53	0,916
Profesorado	29. Informa previamente cómo y qué se evaluará	0	2,6	29,4	68	3,65	0,529
Alumnado	58. El docente realiza una autoevaluación periódica de su actividad	33,8	34,6	23,5	8,1	2,05	0,945
Profesorado	58. Realiza periódicamente una autoevaluación de su actividad	0,7	7,2	51	41,2	3,32	0,636
Alumnado	59. Está satisfecho con la labor docente de sus profesores	21,2	34,8	31,6	12,5	2,35	0,950
Profesorado	59. Está satisfecho con su labor docente	0	4,6	45,1	50,3	3,45	0,584

Promedio del constructo: 2,88.

TABLA N° 18. ÍTEM 12.- Se diagnostican los conocimientos previos de los estudiantes

FUENTE DE INFORMACIÓN	1 Nada (%)	2 Poco (%)	3 Bastante (%)	4 Mucho (%)	X media	DT
ALUMNO	19.6	37.4	30.6	12.5	2.35	0.934
PROFESOR	1.4	6.5	49	43.1	3.33	0.660

La variable analiza si se diagnostican los conocimientos previos de los estudiantes. El 57% de los estudiantes está en desacuerdo. La docencia se autoevalúa favorablemente en un 92.1%. La diferencia entre las medias nos indican esta realidad (2.35 alumnos y 3.33 docentes).

Al respecto, podemos comparar lo anterior con lo que nos dicen los mismos docentes:

“En el área de matemáticas si suelo hacer un diagnóstico, porque normalmente los chicos vienen con una heterogeneidad muy marcada de conocimientos. Cuando comienzo a trabajar con estadística, de la experiencia que tengo los estudiantes vienen más o menos con los mismos conocimientos. Así es que, a más de hacer unas pocas preguntas que ya me determinan el nivel de conocimiento que tienen, arranco inmediatamente con los contenidos del semestre” (A.A.1).

Así también, los estudiantes ratifican en tres testimonios:

- “Hay profesores que si lo hacen a través de pruebas, preguntas sueltas en el curso...”

- “Yo creo que depende del profesor; hay profesores que si lo hacen, otros que no lo hacen”.
- “Yo creo que no lo hacen, ya vienen con un modelo pedagógico establecido para todos los cursos y cada año dan lo mismo y lo mismo. No preguntan, entonces no están actualizados” (E.C.N.).

Los mismos docentes reconocen que no realizan bien el diagnóstico al comenzar el semestre y, si lo hacen, no es exhaustivo. De igual manera, los estudiantes consultados afirman que algunos docentes no hacen ningún diagnóstico. Puede ser que ya conozcan a fondo el ambiente o que les falte el tiempo y los instrumentos para comenzar bien el curso.

Los procesos formativos para ser excelentes deben ser evaluados constantemente y con fines educativos, eso es lo que se pregunta en esta ocasión. La evaluación no es simplemente una medición o la aplicación de test a cada momento, sino que es una promoción de hábitos y valores que se dan a través de procesos educativos. Se evalúa para formar seres humanos valiosos y con una alta moral sobre la vida, su profesión y su futura misión en la sociedad, premiando el esfuerzo y la honestidad de la persona

TABLA N° 19. ÍTEM 27.- Se utiliza la evaluación formativa en el aula.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1 Nada (%)	2 Poco (%)	3 Bastante (%)	4 Mucho (%)	X media	DT
ALUMNO	28.6	35.4	28.2	7.8	2.15	0.925
PROFESOR	1.3	1.3	33.3	64.1	3.60	0.588

Puede decirse que la mayoría de los docentes (97.4%) asumen la utilización de la evaluación formativa en el aula, mientras que los estudiantes no están de acuerdo en un 64%. La media nos indica que existen diferencias entre estudiantes (2.15) y docentes (3.60).

Según el siguiente testimonio, un docente practica todo tipo de evaluación:

“Sí, conmigo tenemos evaluaciones de la teoría y de la práctica. También vamos haciendo evaluaciones, como tradicionalmente se llamaban, sumativas y formativas, porque en el laboratorio van cumpliendo, van organizándose, van armando su resultado e informes a medida que van asistiendo a los laboratorios. Cada vez van mejorando con las observaciones que reciben del docente de cada actividad, sea de laboratorio o sea teórica, igualmente va mejorando el estudiante. Esto quiere decir que la evaluación es sumaria y formativa; yo preferiría, cosa que no puedo hacer por falta de tiempo, la evaluación formativa” (J.I.).

Los estudiantes sí creen que los docentes realizan la evaluación formativa u otro tipo de evaluación, pero con algunas reservas:

- “En general, sí se desarrollan este tipo de evaluaciones, pero hay una dificultad personal, la cual yo he visto, y es que no se le toma la puntuación o el valor que se debería. Si tomara una evaluación seguida, ahí estaríamos no solamente midiendo conocimientos sino también una participación y un esfuerzo que se hace como estudiantes” (E.P.P.).

Los estudiantes reclaman más evaluaciones sustentadas en aspectos cualitativos y de valores, pero otro grupo afirma que se practican distintos tipos de evaluaciones:

- “Sí, yo pienso que las evaluaciones son variadas, ya que nos evalúan de una u otra manera; no es la típica evaluación escrita y la única, sino que sí han utilizado nuevas formas de evaluación. Pienso que la mayoría de profesores se ha estado preparando y actualizando en este aspecto” (E.P.P.).

La diferente apreciación se podría explicar en que los estudiantes no diferencian conceptualmente lo que es la evaluación sumativa de la formativa. El docente afirma utilizar en su trabajo y como manejo de competencia, pero aparentemente se utiliza a veces. Los estudiantes reclaman más evaluaciones sustentadas en aspectos cualitativos y de valores, pero otro grupo afirma que se practican distintos tipos de evaluación.

TABLA N°20. ÍTEM N°28.- El docente evalúa el programa de la asignatura durante el curso.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	DT
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	18.4	38.8	31.1	11.7	2.35	0.912
PROFESOR	0	3.3	43.8	52.9	3.49	0.563

La siguiente variable de este constructo, sobre la competencia docente que sirve para evaluar el programa de la asignatura durante el curso, presenta apreciaciones bastante negativas por parte del alumnado, en porcentajes de 57.2%, mientras que los docentes se autoevalúan con puntajes altos (96.7%). Las medias nos expresan las diferencias. Los alumnos promedian 2.35, que es

menor al punto medio de la escala, y los docentes 3.49. Existen contradicciones entre docentes y estudiantes.

Uno de los grandes problemas de la pedagogía universitaria es la evaluación y su cumplimiento según lo acordado en los programas o con la participación del alumnado. Las quejas abundan en el sentido de que muchos docentes incumplen con lo que se planifica al inicio del curso, evalúan a sus estudiantes temas que nunca se han trabajado o se han mencionado antes. Todavía existen docentes que toman pruebas de lo que a ellos les parece o, en otros casos, que no permiten la promoción normal del estudiante, sin pensar que la evaluación sea algo insuperable.

TABLA N°21. ÍTEM N°29.- Los docentes informan cómo se evalúa al alumnado

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	DT
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	14.1	34.1	36.4	15.4	2.53	0.916
PROFESOR	0	2.6	29.4	68	3.65	0.529

La variable que indica si los docentes informan a sus estudiantes sobre cómo se evalúa tiene una aceptación mayoritaria en los docentes (97.4%) y más de la mitad de los estudiantes consultados (51.8%), con una media de 2.53 estudiantes y 3.65 docentes. Menos de la mitad de los estudiantes no está de acuerdo en cómo informa el profesor para evaluar y las medias nos indican que la

realidad es valorada de distinta manera por ambos sectores: docentes y estudiantes.

He aquí lo que afirma una profesora:

“Sí, porque la evaluación no debe ser una sorpresa, la evaluación es un proceso que se debe llevar a cabo con la conciencia de los estudiantes y del profesor, a fin de evaluar aquello que es complementario a la parte explicativa de transmisión de conocimientos y que usted de hecho ya señala, en el silabo, qué tipo de pruebas, trabajos, cómo los va a realizar y qué puntuación tienen” (E.P.).

Los estudiantes, en cambio, tienen una versión un poco distinta:

- “Sí lo ponen en práctica, aunque hay algunos que no saben aplicar lo que ellos enseñan. Al rato de aplicar la evaluación, ellos introducen otros conocimientos, que no han sido impartidos” (EP).

Según los estudiantes consultados, las evaluaciones que hacen los profesores son subjetivas y examinan cosas que nunca han enseñado o solo han visto brevemente. Eso manifiesta el otro estudiante del grupo focal consultado:

- “La mayoría sí realiza la evaluación de acuerdo a los temas que nos plantean. Pero, como dice mi compañero, existen otros profesores que ponen algo que ni siquiera hemos visto durante el año o el semestre. En ese sentido sí lo hacen” (E.P.P.).

Los procesos de evaluación tienen contradicciones entre lo que se plantea y lo que se hace en la evaluación práctica. Serían

preferibles procesos de evaluación continua y con algunas opciones para los estudiantes.

TABLA N°22. ÍTEM N°58.- Se realiza periódicamente una evaluación en la actividad docente

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	33.8	34.6	23.5	8.1	2.05	0.945
PROFESOR	0.7	7.2	51	41.22	3.32	0.636

Los datos obtenidos en este ítem nos indican que los estudiantes (68.4%) no están de acuerdo, mientras que los docentes tienen una opinión favorable (92.2%). Las medias son de 2.05 estudiantes y 3.32 docentes.

Pero veamos lo que explica una docente sobre este ítem y no precisamente sobre la evaluación dirigida a los maestros, sino a sus estudiantes:

- “Públicamente yo me he autoevaluado delante de ellos, de tal manera que yo pienso que, si lo hace el maestro, los estudiantes tienen que hacer la misma actividad. Si yo no me autoevaluara delante de ellos, con el ejercicio profesional realizado con los otros protagonistas, yo no podría exigirles a mis estudiantes que se autoevalúen. Es un instrumento dedicado, orientado específicamente para los estudiantes. Si se autoevalúan y son muy críticos cuando lo hacen, son más críticos. Pero la primera que se autoevalúa soy yo “ (VC).

Esta profesora es muy honesta al afirmar que primero se evalúa ella para luego evaluar a sus estudiantes. Pero los estudiantes niegan estas aseveraciones o no mencionan que los procesos evaluativos alcancen también a los docentes:

- “Bueno, en el proceso educativo dentro de todo lo que ha sido mi proceso, digamos desde el propedéutico hasta ahora que estoy cursando el octavo semestre, yo creo que sí ha existido ese tipo de evaluación y, más que nada, no solo nos han dejado la autoevaluación, sino también la coevaluación y a la heteroevaluación. Considero que es un proceso importante, ya que ahí se va formando críticamente el estudiante y sí sería bueno que también todos los maestros utilicen este tipo de evaluación para ellos” (EPP).

De las últimas palabras se desprende la conclusión de que los maestros normalmente no son evaluados:

- “Bueno, sí. Al igual que mis compañeros, considero que sí se ha aplicado la autoevaluación en las diferentes materias, no constantemente, pero sí se las aplicado y pienso que en esto se debería innovar más. Es una forma de evaluarnos a nosotros mismos y eso nos ayuda a crecer, y saber cuáles son nuestras falencias” (E.P.P.).

En este ítem la respuesta es contradictoria entre docentes y estudiantes. Lo que afirman los estudiantes es que la evaluación periódica no se realiza entre los docentes. Seguramente la explicación está, como en otras preguntas, en la falta de organización interna de las Facultades y Carreras, aunque las últimas leyes y la acreditación del 2013 han obligado al cuerpo docente a someterse a evaluaciones constantes. Es necesaria toda

una organización académica y administrativa para que las evaluaciones sean más sistemáticas.

TABLA N°23. ÍTEM N°59.- Está satisfecho con la labor docente del profesorado.

Fuente de información	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	21.2	34.8	31.6	12.5	2.35	0.950
PROFESOR	0	4.6	45.1	50.3	3.45	0.584

Los estudiantes no están satisfechos en relación con la labor docente (56%), mientras que los docentes sí lo están en un 95,4%. Las medias constatan esta disconformidad: 2.35 estudiantes y 3.45 docentes.

Examinemos las entrevistas del docente para tener más elementos verdaderos:

- “Las evaluaciones dicen que sí están satisfechos, pero no niego que hay una franja en donde se preocupan por la exigencia en el trabajo, porque trato de que los aprendizajes sean eficientes, significativos, trato de que se cumpla con lo planificado. Entonces tengo una muy buena relación con los estudiantes, tengo unas muy buenas evaluaciones con los estudiantes, pero a no dudarlo hay ese grupo que reclama el hecho de que hay que tener un poquito más de flexibilidad” (V.C.).

La misma docente advierte que hay cierta tensión en los grupos. Las evaluaciones no ponen contentos a los estudiantes y la maestra

tiene sus reservas ante esa satisfacción. Los estudiantes opinan lo siguiente:

- “Conformes con todo, no. Contentas del todo, no; porque ya dijimos que hay falencias, que los profesores no se actualizan. En las evaluaciones hay fallas de todo tipo, incluyendo que nos auto educamos bien y los profesores no tienen la capacitación para darnos información actualizada, o porque no todo va a ser perfecto.”
- “Hasta este séptimo semestre en que me encuentro, no estoy contento, han habido múltiples falencias desde el primer semestre y se han venido acarreado hasta hoy “ (E.C.N.).

Lo que sucede en este ítem es que, a buenas cuentas, no están tan satisfechos por las razones que ellos mismo explican. Las carencias son no solo del maestro, sino institucionales. Lograr una satisfacción completa no va a ser tan fácil, más aun cuando hay docentes y estudiantes un poco críticos. Se hace necesario un nuevo modelo pedagógico e investigaciones más complejas en la Universidad.

Para cumplir el trabajo académico docente, el maestro universitario debe tener la suficiente preparación pedagógica y la metodología de la enseñanza para poder caminar y proveer el conocimiento. Sus habilidades pedagógicas ayudarán a construir el conocimiento en el alumnado. Interesa su estilo de trabajo para ayudar a la apropiación de la ciencia y la tecnología de todos sus estudiantes.

3.2 Constructo: Contenidos del curso

Se investigan las capacidades del profesorado sobre los conocimientos científicos de la materia, específicamente de la carrera en la que trabaja y el conocimiento científico pedagógico de la misma. También se analiza si su materia se relaciona con los contenidos de otras asignaturas y con el trabajo de otros profesores.

Tabla Matriz N° 24 CONSTRUCTO: CONTENIDOS DEL CURSO

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumnado	13. Docentes poseen un conocimiento científico y pedagógico de la materia	5,2	23,3	45,8	25,7	2,92	0,832
Profesorado	13. Posee un conocimiento científico y pedagógico en la materia	1,3	5,2	52,3	41,2	3,33	0,638
Alumnado	14. Los docentes dominan los contenidos de la disciplina	6,8	26,4	47,4	19,4	2,79	0,829
Profesorado	14. Domina los contenidos de la disciplina	1,3	1,3	30,1	67,3	3,63	0,582
Alumnado	16. Se relacionan los contenidos de una asignatura con las demás	9,2	29,4	41,1	0	2,72	0,889
Profesorado	16. Relaciona los contenidos de sus asignaturas con las demás	2,6	8,5	44,4	44,4	3,30	0,737

Promedio del constructo: 3,15

TABLA N°25. ÍTEM N° 13.- Los profesores tienen el conocimiento científico pedagógico de la materia

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	5.2	23.3	45.8	25.7	2.92	0.832
PROFESOR	1.3	5.2	52.3	41.2	3.33	0.638

Se analiza si los docentes tienen conocimientos científico-pedagógicos sobre la materia. Los resultados expresan un acuerdo entre docentes y estudiantes. Los estudiantes están de acuerdo en un 71.5%. El acuerdo entre los docentes es más alto (93.5%). Las medias están sobre la escala (2.92) y (3.3) respectivamente. Los resultados cuantitativos nos indican de una fortaleza de la facultad formadora de maestros y en las entrevistas las opiniones también son favorables. He aquí lo que nos dicen los docentes entrevistados:

“El trabajo docente es la actividad más coherente y la materia pedagógicamente procesada debe intervenir” (ETG).

Así nos dice un docente consultado, que es muy consciente de su actividad académica y de la intervención pedagógica como maestro universitario:

“Bueno, los dos elementos son fundamentales; uno se correlaciona con el otro. Un manejo adecuado de las metodologías y de las estrategias didácticas de aprendizaje, obviamente, hace necesario un buen nivel de manejo de

contenido científico, porque no solamente es lo uno, ni solamente es lo otro; son dos elementos que se complementan adecuadamente, para alcanzar los logros del aprendizaje que nosotros estamos esperando” (C.D.).

Por su parte, los estudiantes afirman positivamente, pero puntualizan algunas incompetencias docentes:

- “Bueno, considero que sí hemos tenido buenos docentes, que saben guiar, que saben llegar a nosotros como estudiantes para interiorizar nuestros conocimientos, que saben de su materia; pero hay docentes, en un mínimo porcentaje, que no saben llegar a nosotros como estudiantes. No sabemos en realidad la materia, nos hemos quedado con algunos vacíos que, si bien es cierto, como estudiantes debemos nosotros consultar, que es nuestra obligación consultar y estar actualizados. Respecto a las tics, hay algunos docentes que igual les falta estar actualizados para llegar a nosotros con el conocimiento” (E.P.P.).

Los estudiantes ponen el dedo en la llaga sobre lo que pasa con algunos docentes. En especial sobre el nuevo mundo tecnológico que rodea en la actualidad todas nuestras actividades como personas y como docentes:

- “Bueno, considero que sí existen docentes capacitados y muy profesionales en su mayoría, pero también hay docentes que tal vez sí son profesionales, pero no están empapados de la cátedra que está a su cargo; tal vez ellos tienen que actualizarse y por eso es que la mayoría de veces los estudiantes son los que exponen las clases, en sí, en todo el año lectivo. Entonces, si sería bueno que esos docentes a los que les falta un poco actualizarse, lo hagan para que sean una buena guía para nosotros como estudiantes” (E.P.P)

La apreciación de esta competencia es muy importante. Tienen una aceptación mutua, con cierta reticencia del elemento estudiantil, que aspira tener los mejores maestros. Es una fortaleza en la facultad formadora de maestros y no podría ser de otra manera, como una exigencia moral y profesional.

La pregunta que siempre se hacen los interesados en evaluar el trabajo del docente es si el profesor domina la materia.

TABLA N°26. ÍTEM N°14.- Los docentes dominan los contenidos de la materia

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	DT
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	6.8	26.4	47.4	19.4	2.79	0.829
PROFESOR	1.3	1.3	30.1	67.3	3.63	0.582

La variable “Los docentes dominan los contenidos de la materia” alcanza un acuerdo del 67.1% de los estudiantes y un 97.4% de los docentes. Las medias son superiores al punto medio de la escala (2.79 y 3.63). Esta pregunta se relaciona con la anterior y es una competencia esencial que el docente domine la materia. Los mismos profesores así lo ratifican:

“Es indispensable el dominio de los contenidos, pero es fundamental también el manejo didáctico pedagógico, andragógico sería más bien, con los chicos que van tendiendo hacia adultos. En el sentido de que si no podemos llegar con los conocimientos, pues de nada nos servirá tener una gran cantidad de conocimientos. Es fundamental el dominio de la parte pedagógica” (A.A.).

La didáctica y lo pedagógico van unidos al saber científico.

Por su parte los estudiantes también lo ratifican, pero con ciertas observaciones hacia los docentes:

“Bueno, yo considero que si hablamos dentro de un porcentaje sobre el 100%, un 80% de docentes son los que dominan totalmente la cátedra, pero un 20% realmente, para mi punto de vista, les falta y les falta mucho. Dentro del 80% que estoy nombrando son excelentes docentes que, como todo docente, deben dejar huellas en los estudiantes y esas huellas nosotros hemos transmitido dentro de los centros educativos en los que hemos ido a hacer las practicas o dentro de la sociedad mismo, de acuerdo la necesidad que tiene, pero realmente a veces yo considero que docentes que no estén capacitados para impartir estas cátedras deberían tal vez retirarse de esa cátedra o, a su vez, tratar de actualizar sus conocimientos “ (A.P.P.).

Los docentes están de acuerdo en que dominan la materia, y no puede ser de otra manera, aunque algunos estudiantes no se suman totalmente a esta apreciación. Como dice una profesora entrevistada, el alumno universitario ya es adulto y nos da opiniones más certeras.

TABLA N° 27. ÍTEM N° 16.- Se relacionan los contenidos de la asignatura con las demás materias.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	DT
ALUMNO	9.1	29.4	41.1	20.2	2.72	0.889
PROFESOR	2.6	8.5	44.4	44.4	3.30	0.737

Integrando los datos, tenemos los siguientes resultados: los estudiantes opinan favorablemente en un 61.3%, mientras que los docentes están de acuerdo en un 88.8%. Las medias nos indican una gran diferencia (2.72 estudiantes y 3.30 docentes).

Sobre este punto, algún docente se expresa de la siguiente forma:

“A mí me parece que deberíamos cumplir con la teoría pedagógica que nuestras materias, nuestras asignaturas, nuestros proyectos formativos puedan tener secuencia, alcance y en el alcance estaría la pregunta que tú me haces; pertinencia a profundidad, porque en el momento en que nosotros tengamos la posibilidad de recabar en los conocimientos de la asignatura, que también están desarrollando en el aula en el mismo nivel. El momento en que podamos ayudar en los conocimientos que adquieren en nuestra asignatura, pero también servirle para otra asignatura, que puede tener el mismo nivel, y que trabajemos de manera interdisciplinaria, que mejor sería si coordinemos o coordináramos con los docentes. Si tuviéramos la posibilidad de trabajar mediante experiencias colectivas, colaborativas y, porque no en algún momento, hasta hacer trabajos de manera conjunta de una materia con otra, me parece que sería ideal” (F...T.).

El profesor entrevistado está muy claro en la perspectiva del trabajo académico con otras materias.

Los estudiantes, en cambio, son más críticos:

- “Sí, realmente no hay un trabajo interdisciplinario; realmente sí hay choques con profesores, que a veces por conveniencia de cada uno mejor se alejan y realmente nada que ver con la carrera. Los profesores deberían trabajar conjuntamente por los estudiantes, por la carrera y también por ellos mismos; creo que mutuamente se puede ir aprendiendo cosas de cada docente” (EPR).

Los estudiantes observan dificultades para trabajar conjuntamente con otros profesores y otras disciplinas.

- “Sí, lamentablemente no hemos experimentado en ningún semestre una actividad interdisciplinaria, porque ese choque que existe entre profesores hace que no progrese la carrera y, por ende, los estudiantes no salimos con una formación como se espera. Entonces no hay esa actividad”.

Las relaciones interdisciplinarias y humanas según los estudiantes no son tan buenas:

- “Bueno, igualmente, hasta este momento no hemos hecho ninguna de estas actividades interdisciplinarias, pero sería muy bueno ya que con el conjunto de materias podríamos saber cómo se aplica una en conjunto de la otra y, por lo mismo, los profesores tienen rivalidad entre si, por eso no han hecho, o porque no han tenido esa iniciativa” (E.C.B.)

En la Universidad Central no ha funcionado el trabajo interdisciplinario, aunque se hacen esfuerzos para trabajar en

equipo o que una materia se relacione con otra. A veces los profesores y sus cátedras son una isla. Su ego es tan elevado que no permite ese tipo de actividad. Me parece que no hay las estructuras curriculares adecuadas para brindar esa opción.

3.3 Constructo: Programa de la asignatura

En esta tabla se analiza si la docencia hace partícipe a los estudiantes de la estructura del programa al inicio del curso y si los programas se someten a consideración de la crítica del alumnado.

Tabla Matriz N°28. CONSTRUCTO: PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumnado	15. Se presenta a los estudiantes la estructura del programa al inicio de curso	9,2	38,7	79,8	0	2,39	0,976
Profesorado	15. Presenta a los estudiantes la estructura del programa al inicio de curso	1,3	7,2	22,9	68,6	3,58	0,683
Alumnado	25. Se piden opiniones a los estudiantes sobre el plan de trabajo docente	39,6	32	19,4	0	1,97	0,975
Profesorado	25. Pide opiniones a sus estudiantes sobre el plan de trabajo docente	2,6	9,2	40,5	47,7	3,33	0,752

Promedio del constructo: 2,89

TABLA N° 29. ÍTEM N°15.- Se presenta a los estudiantes la estructura del programa al inicio del curso

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	10	37.9	39	12.1	2.49	0.976
PROFESOR	1.3	7.2	22.9	68.6	3.58	0.683

La variable de este constructo investiga si el profesor presenta a los estudiantes la estructura del programa al inicio del curso. El 52.1% de los alumnos está de acuerdo y los docentes también en un 91.5%. Las medias aritméticas nos indican diferencias (2.49 estudiantes y 3.58 docentes). Existen discrepancias en los porcentajes y en las medias, aunque un poco más de la mitad de los encuestados están de acuerdo en que el docente presenta el programa al inicio del curso.

TABLA N° 30. ÍTEM N° 25.- Se piden opiniones a los estudiantes sobre el plan de trabajo docente

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	39.6	32	19.4	0	1.97	0.975
PROFESOR	2.6	9.2	405	47.7	3.33	0.752

La segunda variable de este constructo evalúa si el docente pide opiniones a sus estudiantes sobre el plan de trabajo docente. Los datos observados indican que el 71.6% del alumnado no está de acuerdo con el ítem. En cambio, los docentes están de acuerdo en un 88.2%. En las medias aritméticas existen más discrepancias: 1.97 por parte de los estudiantes, que es bastante inferior al punto medio de la escala (2.5) y los docentes (3.33). Las discrepancias de criterios saltan a la vista.

3.4. Constructo: Recursos del aula

Con este constructo se averigua si la docencia utiliza un material didáctico adecuado para el desarrollo de su asignatura, si se utilizan las TICs en la enseñanza, si existen propuestas para la creación de recursos didácticos formativos y si el docente es capaz de utilizar recursos didácticos apropiados en sus actividades.

Tabla Matriz N° 31. CONSTRUCTO: RECURSOS DEL AULA

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	21. El docente diseña material didáctico para la asignatura	26,5	34,2	27	12,3	2,25	0,982
Profesor	21. Diseña usted material didáctico para la asignatura	5,2	15	45,1	34,6	3,09	0,837
Alumno	22. Se utilizan las TIC en la enseñanza	29,6	27,2	25,6	17,6	2,31	1,077
Profesor	22. Utiliza usted las TIC en la enseñanza	5,9	16,3	55,6	22,2	2,94	0,788
Alumno	23. Los docentes proponen la creación de recursos didácticos autoformativos	26,9	34,6	28,5	10	2,21	0,953
Profesor	23. Propone la creación de recursos didácticos autoformativos	5,2	17,6	49,7	27,5	2,99	0,815
Alumno	24. Los docentes utilizan recursos didácticos apropiados	21,2	39,8	30,4	8,6	2,26	0,889
Profesor	24. Utiliza usted recursos didácticos apropiados	0	6,5	49,7	43,8	3,37	0,605

Promedio del constructo: 2,68

TABLA N°32. ÍTEM N°21.- El docente diseña material didáctico para la asignatura.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	26,5	34,2	27	12,3	2,25	0,982
PROFESOR	5,2	15	45,1	34,6	3,09	0,837

El ítem de este constructo analiza si el docente diseña material didáctico de la asignatura. Los estudiantes no están de acuerdo en un 60.7%, mientras que los docentes están de acuerdo en un 79.7%. Las medias aritméticas acentúan estas diferencias (2.25 estudiantes y 3.09 docentes). Según el alumnado, los profesores no diseñan ninguno o poco material didáctico de la asignatura.

TABLA N°33. ÍTEM N°22.- Se utiliza las TICS en la enseñanza.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	29,6	27,2	25,6	17,6	2,31	1,077
PROFESOR	5,9	16,3	55,6	22,2	2,94	0,788

La segunda variable del constructo recursos en el aula analiza si se utilizan las TIC en la enseñanza. El alumnado está en desacuerdo en un 56.8%, mientras que el cuerpo docente consultado se

autoevalúa favorablemente con un 77.8%. Las medias aritméticas nos dicen que las diferencias existentes (2.31 estudiantes y 2.94 docentes) son importantes.

TABLA N° 34. ÍTEM N° 23.- Los docentes proponen la creación de recursos didácticos autoformativos.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	26,9	34,6	28,5	10	2,21	0,953
PROFESOR	5,2	17,6	49,7	27,5	2,99	0,815

Los puntajes sobre esta competencia, que averigua la capacidad del profesorado para proponer la creación de recursos didácticos auto formativos, ha recibido un puntaje negativo por parte del alumnado en un 61.5%, mientras que la docencia lo hace positivamente en un 77.2%. Las medias también nos dicen de diferencia (2.21 estudiantes), inferior al punto medio de la escala y los docentes (2.99).

TABLA N°35. ÍTEM N° 24.- Los docentes utilizan recursos didácticos apropiados.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	21,2	39,8	30,4	8,6	2,26	0,889
PROFESOR	0	6,5	49,7	43,8	3,37	0,605

La última variable de este constructo, que busca información de si los docentes utilizan recursos didácticos apropiados, el alumnado responde desfavorablemente, ya que el 61% no está de acuerdo. Los docentes afirman lo contrario en un 93.5%. Las medias aritméticas acentúan las discrepancias (2.26 estudiantes y 3.37 docentes). Los puntajes y los convencimientos de estudiantes y docentes son distintos.

3.5.- Constructo: Mejora e innovación del curriculum

Aquí lo que se quiere averiguar es sobre las capacidades de la docencia para hacer ajustes en la actividad curricular si se hace algo para innovar la enseñanza, si la reflexión de docente y estudiantes buscan iniciativas de una mejor actividad y la utilización de proyectos que generan nuevas ideas y cambios. Se analiza si el docente tiene iniciativas y participa en la mejora de la enseñanza.

Tabla Matriz N° 36. CONSTRUCTO: MEJORA E INNOVACIÓN DEL CURRÍCULUM

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	30. Se realizan reajustes en el currículum	23,5	39,2	29	8,4	2,23	0,901
Profesor	30. Realiza reajustes en el currículum	0,7	3,9	45,8	49,7	3,44	0,605
Alumno	31. Se investiga para la innovación de la enseñanza	21,7	40	29	9,4	2,26	0,902
Profesor	31. Investiga para innovar la enseñanza	0	8,5	35,3	56,2	3,47	0,649
Alumno	38. Se reflexiona para buscar iniciativas de mejora de la docencia	21,8	35,8	32,2	10,2	2,30	0,924
Profesor	38. Utiliza la reflexión para buscar iniciativas de mejora de la enseñanza	0	8,5	35,3	56,2	3,47	0,649
Alumno	43. Cree que a través de los proyectos se generan nuevas ideas	9,7	19,7	32,4	38,2	2,99	0,984
Profesor	43. Cree que a través de los proyectos se generan nuevas ideas	0	7,8	26,1	66	3,58	0,634
Alumno	44. Los docentes participan en iniciativas de mejora de la enseñanza	22,8	33,5	32,8	10,9	2,31	0,944
Profesor	44. Participa usted en iniciativas de mejora de la enseñanza	4,6	11,1	45,1	39,2	3,18	0,809

Promedio del constructo: 2,91

TABLA N° 37. ÍTEM N° 30.- Se realizan reajustes en el currículo

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	23,5	39,2	29	8,4	2,23	0,901
PROFESOR	0,7	3,9	45,8	49,7	3,44	0,605

En el análisis de esta primera variable del constructo que investiga el dominio de la competencia del docente para realizar reajustes en el currículo. Al respecto, los estudiantes no están de acuerdo en un 62.6%. En cambio, los docentes se autoevalúan en un 95.5% favorablemente. Las medias nos indican más las diferencias (estudiantes 2.93 y docentes 3.94). Los criterios están polarizados sobre esta competencia, que incide en el desarrollo curricular universitario.

TABLA N° 38. ÍTEM N° 31.- Se investiga para mejorar la enseñanza.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	e	(%)		
			(%)			
ALUMNO	21.7	40	29	9.4	2.26	0.902
PROFESOR	0	8.5	35.3	56.2	3.47	0.649

Los estudiantes no están de acuerdo en un 61.7% con la pregunta sobre si se investiga para mejorar la enseñanza. En cambio, los docentes lo ven muy positivamente en un (91.5%). La media nos señala la diferente apreciación de estudiantes (2.26) y docentes (3.47).

Veamos un testimonio de una docente y apreciemos lo positivo que plantea:

“De acuerdo a su pregunta, le puedo señalar que la investigación científica ahora está más potencializada en la universidad, porque se está trabajando con el proyecto de investigación formativa, una especie de base teórica y de ejecución que más tarde le abrirá el panorama a la investigación científica propiamente dicha. Entonces, ahora se está potenciando a través de las diferentes asignaturas, se está obligando para que los docentes planteen en un silabo toda su metodología y enseñanza basada en la investigación formativa” (E.P.).

Los estudiantes no están de acuerdo, o tienen otra apreciación:

- “Primero, creo que debería haber una capacitación mayor hacia los estudiantes para que puedan investigar, para que puedan adquirir conocimientos propios, ya que muchos estudiantes no somos adaptados a la costumbre de la lectura o de buscar los conocimientos por uno mismo, sino que necesitamos de ayuda. Entonces el docente también debe ser quien busque e investigue, así mismo, nuevas formas para involucrar a los estudiantes en las investigaciones” (ERD).

Para enseñar la investigación científica se hacen necesarios recursos y estrategias que son previas a este tipo de actividad académica. Caso contrario, el estudiante universitario tendrá

dificultades, peor si no se le han enseñado hábitos de lectura científica y si el maestro es un teórico de la investigación.

- “En este sentido, parte tanto de los estudiantes como de los docentes, debemos estar más claros con las ganas de trabajar para la investigación científica, como se dice investigando, ya sea por internet, ya sea por libros. Entonces, de esta manera el progreso no es solo para una facultad sino para toda la universidad” (E.P.P.)

Por más que el docente se esfuerce en afirmar que investiga para mejorar la enseñanza, la realidad es distinta en la apreciación de los estudiantes, quienes afirman que primero necesitan que les capaciten y que el profesor esté preparado para cumplir con esa competencia.

TABLA N° 39. ÍTEM N°38.- Se reflexiona para buscar iniciativas de mejora de la docencia.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	21,8	35,8	32,2	10,2	2,30	0,924
PROFESOR	0	8,5	35,3	56,2	3,47	0,649

Sobre esta variable del constructo mejora e innovación del currículo, el alumnado responde desfavorablemente en un 57.6%. El profesorado, por su parte, anota puntajes altos y favorables en un 91.2%. Las medias aritméticas nos explican más fenómeno y diferencias (2.30 estudiantes y 3.47 docentes). Más de la mitad de

los estudiantes consultados opinan que no se utiliza la reflexión en el trabajo académico como iniciativa para mejorar la docencia.

TABLA N° 40. ÍTEM N° 43.- Cree que a través de los proyectos se generan nuevas ideas.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	9,7	19,7	32,4	38,2	2,99	0,984
PROFESOR	0	7,8	26,1	66	3,58	0,634

En la variable del constructo en estudio se analiza si a través de los proyectos se generan nuevas ideas. Los estudiantes aceptan favorablemente en un 70.6% y los docentes con puntajes aún más altos (92.1%). Las medias nos indican diferencias importantes (2.99 estudiantes y 3.58 docentes). En esta competencia los criterios son favorables tanto del alumnado como de los docentes. Los proyectos generan nuevas ideas y el docente sabe plantearlas.

TABLA N°41. ÍTEM N° 44.- Los docentes participan en iniciativas de mejora de la docencia.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	22.8	33.5	32.8	10.8	2.31	0.944
PROFESOR	4.6	11.1	45.1	39.2	3.18	0.809

En esta variable, que investiga si el docente tiene iniciativas para el mejoramiento docente. Se aprecia un desacuerdo por parte de los estudiantes en un 56.3%, mientras que los docentes se evalúan de manera favorable con porcentajes altos (84.3%). Las medias indican que existen diferencias importantes (2.31 estudiantes y 3.18 profesores).

Un docente se refiere a este asunto:

- “La capacitación es sobre todo en la situación de la tecnología informática y hacia allá va mi mensaje, hacia allá va encaminada una de las diferentes actividades a capacitarle al docente universitario. Hay necesidad urgente de capacitar en este aspecto, pienso yo que la época de tiza y de pizarrón quedo a un lado. Sí es un apoyo pero necesariamente hay que sacarle el jugo a esa información tecnológica” (C.M.).

Los estudiantes consideran así las iniciativas:

- “Sería el ánimo de impartir los conocimientos al estudiante ya que de esa forma llegaría de mejor forma a ellos. Sería el empeño en los conocimientos que ellos le impongan, para poder transmitir a los estudiantes. Sería la búsqueda de nuevas estrategias para poder involucrar de una mejor forma a los estudiantes en la educación.” (EDE).

Todo recae en capacidades y actitudes que todo buen docente debe aplicar, son aspectos técnicos y morales que reclaman los estudiantes. La mejora de la docencia se cumple cuando el profesor desarrolla las competencias de sus estudiantes.

- “Impartir al docente nuevas estrategias, también una motivación; también podríamos decir inculcar a los estudiantes nuevos hábitos como la lectura, para que así se incremente el estudiante.” (E.I.).

Las iniciativas para mejorar la docencia, según el profesor, recaen en la tecnología informática. Según los estudiantes se mejora el trabajo en función de la motivación del profesor y las estrategias que utilice. En este ítem las iniciativas son múltiples de parte del docente y de parte de los estudiantes, y van hacia el mejoramiento de las capacidades de clase del docente. No son muchas las iniciativas que plantean los profesores, los estudiantes están más claros.

TERCER OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: EVALUAR LAS COMPETENCIAS DE TRABAJO AUTÓNOMO Y EN EQUIPO QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES INVESTIGADOS EN SU ACTIVIDAD PROFESIONAL

3.6. Constructo: Promoción de trabajo autónomo de los estudiantes.

Este constructo investiga si el profesorado propone trabajos individuales al alumnado y de promover el trabajo autónomo de los mismos.

Tabla Matriz N° 42. CONSTRUCTO: PROMOCIÓN DEL TRABAJO AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumnado	17. Se promueve el trabajo autónomo de los estudiantes	11,8	28,3	40,3	19,6	2,67	0,920
Profesorado	17. Promueve el trabajo autónomo de los estudiantes	0,7	3,9	44,4	51	3,45	0,606
Alumnado	18. Se proponen trabajos individuales	6,8	19,6	42,9	30,7	2,97	0,880
Profesorado	18. Propone trabajos individuales al alumnado	2	5,8	30,1	62,1	3,52	0,698

Promedio del constructo: 3,16.

TABLA N°43. ÍTEM N° 17.- Se promueve el trabajo autónomo de los estudiantes.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	11.8	28.3	40.3	19.6	2.67	0.920
PROFESOR	0.7	3.9	44.4	51	3.45	0.606

Los puntajes obtenidos en esta variable del constructo que investiga la promoción de trabajo autónomo de los estudiantes, arroja los siguientes resultados. El 59.9% de los estudiantes está de acuerdo con el ítem y los docentes también en un 95.4%. Las medias nos indican algunas diferencias (2.67 estudiantes y 3.45 profesorado). Pero eso no impide afirmar que los docentes sí promueven el cumplimiento de esta competencia.

TABLA N° 44. ÍTEM N° 18.- Se proponen trabajos individuales

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	6.8	19.6	42.9	30.7	2.97	0.880
PROFESOR	2	5.8	30.1	62.1	3.52	0.698

La segunda variable de este constructo ha obtenido resultados favorables por parte del alumnado con un porcentaje de 73.6%. Los

docentes, igualmente, anotan puntajes positivos en un 92.2%. Existen diferencias en las medias aritméticas (2.97 estudiantes y 3.52 docentes). Se puede decir que esta competencia es una fortaleza y los docentes de la Facultad la aplican adecuadamente.

3.7.- Constructo: Promoción del trabajo en equipo de los estudiantes

Con este constructo se averigua si la docencia organiza trabajos en equipos para los estudiantes, si existe una comunicación amplia entre docente y estudiante y si el alumnado tiene facilidades para relacionarse con todos sus compañeros.

Tabla Matriz N° 45. CONSTRUCTO: PROMOCIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO DE LOS ESTUDIANTES

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	19. Se desarrolla trabajo en equipo con los estudiantes	3,9	16,2	42,7	37,2	3,13	0,820
Profesor	19. Desarrolla con los estudiantes el trabajo en equipo	0,7	2,5	27,5	69,3	3,65	0,565
Alumno	26. La comunicación alumno-docente es clara	15,7	36,9	37,1	10,4	2,42	0,875
Profesor	26. La comunicación alumno-docente es clara	0	0	30,1	69,9	3,69	0,460
Alumno	66. Puede relacionarse en clase con los demás estudiantes	10	29,6	40,1	20,3	2,70	0,902
Profesor	66. Los alumnos se pueden relacionar con los demás estudiantes	0,6	2,6	22,9	73,9	3,69	0,551

Promedio del constructo: 3,24

TABLA N°46. ÍTEM N° 19.- Se desarrolla trabajo en equipo con los estudiantes

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	3.9	16.2	42,7	37.2	3.13	0.820
PROFESOR	0.7	2.5	27.5	69.3	3.65	0.565

Analizando los resultados de esta competencia de trabajo en el aula diremos que el 79.9% de estudiantes y el 96.8% de docentes afirman que se desarrolla el trabajo en equipo en el aula. La media también nos señala el cumplimiento de esta actividad.

Un docente afirma:

“Me parece que, dependiendo del trabajo, se podría pensar en grupos grandes pero lo que normalmente tiene mejor efecto son los grupos pequeños, en equipos” (A.A.).

“Utilizando proyectos los trabajos tienden a ser más eficaces con grupos pequeños; si aplicamos a grandes masas, lo único que propendemos es a que unos trabajen y los otros simplemente se añadan a ese trabajo. Si se va a hacer un seguimiento o una evaluación, es preferible que se lo haga con grupos pequeños, en donde verdaderamente podemos observar los cambios efectuados” (C.G.).

Las bondades del trabajo en equipo se advierten, pero en pequeños grupos.

La opinión de los estudiantes también se inclina hacia el trabajo en pequeños grupos:

“Bueno, yo considero que trabajar en micro grupos va a ayudar mucho al desarrollo del proyecto, debido a que si lo realizamos individualmente puede ser que no todas las ideas estén claras, no tengamos la capacidad para generar todas las ideas, mientras que en el trabajo en equipo puede ser que todos opinen y se logre desarrollar el proyecto de una mejor manera” (A.C.A.).

El trabajo universitario y su pedagogía exigen que desarrollemos las competencias de trabajo colaborativo, en equipos bien organizados en donde se puedan observar y desarrollar las capacidades investigativas y de convivencia humana. Vemos que esto sí se pone en práctica en la Facultad de Filosofía. Este ítem se considera como una fortaleza del trabajo universitario.

TABLA N°47. ÍTEM N° 26.- La comunicación docente-alumno es buena.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	15.7	36.9	37.1	10.4	2.42	0.875
PROFESOR	0	0	30.1	69.9	3.69	0.460

La comunicación entre docente y estudiante es aceptada como buena por los docentes en un 100%, mientras que los estudiantes están en desacuerdo en un 52.6%. Las medias en los estudiantes

son inferiores (2.42) al punto medio de la escala (2.5) y en los docentes es de 3.69. No se ratifica lo que afirman los profesores.

Un docente así se expresa en este punto:

“Trato de conocer lo más posible a los estudiantes, de que no sean un nombre más en una lista, trato de que ellos sean los socios del conocimiento que yo necesito y yo pueda ser ese socio que ellos necesitan. Entonces los conozco, nos tratamos por el nombre, con respeto, pero hacemos no una relación alumno maestro, sino una relación entre compañeros que tienen un objetivo común de alcanzar un mayor nivel de conocimientos” (C.G.).

Pero los estudiantes tienen un criterio diferente:

“El mayor problema es tratar de llegar con la información a los estudiantes. Pienso que hay muchos profesores que no siguen un orden para que sus estudiantes se interesen por la materia; no te presentan una materia atractiva para que uno se quede con las ganas de estudiar y de seguir escuchando. Personalmente, veo profesores que se paran al frente con un infocus y una computadora, se adueñan de la clase todo el día y de ahí la mitad del curso se duerme. Se debe mantener la atención, variar, tener herramientas para que los estudiantes puedan mantener la atención y la comunicación dentro del aula”. (E.C.B.).

Los profesores afirman que comunican bien en clase, mientras que la mitad de los estudiantes consultados están en desacuerdo. Los estudiantes no están convencidos de que sus maestros tengan una buena comunicación dentro del aula. Inclusive dudan de que se utilicen de forma correcta los instrumentos de tecnologías modernas. Parece que ese es el obstáculo para una buena comunicación y esté muy activo cuando trabaja el docente.

TABLA N°48. ÍTEM N° 66.- El docente se relaciona fácilmente con las personas.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	10	29.6	40.1	20.2	2.70	0.902
PROFESOR	0.6	2.6	22.9	73.9	3.69	0.551

En este ítem tantos estudiantes (60.3%) como docentes (96.8%) afirman que los profesores tienen competencia para relacionarse con otras personas, aunque los estudiantes en menor porcentaje. Las medias son 2.70 estudiantes y 3.69 docentes.

Presentemos lo que dicen los docentes al respecto:

- “Bueno, yo no podría responder por todos, no podría dar un juicio de valor de todos los profesores, pero en mi clase yo a mi familia, a mis hijos les enseño la solidaridad. En determinadas fechas salimos a los pueblos a manifestarnos solidarios con la clase de personas que así lo requieran” (C.M.).

Parece que el docente se relaciona con facilidad con otras personas. Ahora veamos lo que opinan los estudiantes:

- “Nuestros profesores, en su mayoría, sí tratan de cultivar esto que nosotros seamos amigables, que seamos colaboradores, activos; no solo dentro de las aulas, como estudiantes, sino también como personas en el ámbito social. Sabemos que el docente es un mediador, un facilitador, un intermediador, pero tenemos que saber que es una persona que se relaciona con diferentes tipos de personas. No porque

sea docente solo va relacionarse con un estudiante, a la vez tiene que relacionarse con el estudiante en la comunidad educativa, los padres de familia, compañeros y eso implica relacionarse no solo con ellos, sino con toda la comunidad” (E.C.A).

Parece que la Facultad ha desarrollado un perfil político dentro de la Universidad, pero por desarrollar ese perfil se han descuidado otros más importantes, que se relacionan más directamente con la profesión docente y el aprendizaje.

3.8.- Constructo: Trabajo en equipo de docentes

Este constructo analiza los aspectos principales del trabajo en equipo entre docentes. Se toma en cuenta si la docencia puede compaginar lo individual con lo colectivo en el trabajo de proyectos, si la docencia consulta a otros profesores para resolver problemas, como punto principal de este estudio es el dominio que tiene el docente sobre los grupos, la facilidad para coordinar trabajos y relacionarse fácilmente con otros docentes u otras personas.

Tabla Matriz N ° 49. CONSTRUCTO: TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	32. Los docentes toman decisiones teniendo en cuenta a las minorías	34,3	34	22,8	8,9	2,06	0,961
Profesor	32. Se toman las decisiones tomando en cuenta a las minorías	1,3	9,8	46,4	42,5	3,30	0,698
Alumno	33. Los docentes compaginan el trabajo en equipo con las necesidades individuales	19,6	43,2	29,8	7,4	2,25	0,854
Profesor	33. Compagina el trabajo en equipo con los docentes con las necesidades individuales	2	9,8	51,6	36,6	3,22	0,702
Alumno	34. Los docentes colaboran con docentes de otras asignaturas	33,9	31,4	25,6	9,1	2,09	0,974
Profesor	34. Usted colabora con los docentes de otras asignaturas	25,5	31,4	30,7	12,4	2,30	0,987
Alumno	35. El docente posee capacidad para trabajar en proyectos de colaboración	12,8	34	34,8	18,4	2,58	0,931
Profesor	35. Posee capacidad para trabajar en proyectos de colaboración	2	8,5	37,3	52,3	3,39	0,728
Alumno	36. El docente resuelve los problemas en colaboración con otros docentes	25,2	37,5	28	9,2	2,21	0,926
Profesor	36. Usted resuelve los problemas en colaboración con otros docentes	5,9	18,3	47,7	28,1	2,98	0,838
Alumno	37. Su profesor tiene experiencia en el manejo de grupos	7,4	27,3	40,9	24,3	2,82	0,884
Profesor	37. Usted tiene experiencia en el manejo de grupos	0	6,5	32,7	60,8	3,54	0,617
Alumno	64. El docente dispone capacidad para coordinar trabajos	11,5	34,5	41,1	12,9	2,55	0,858
Profesor	64. Dispone de capacidad para coordinar trabajos	0,7	5,9	44,4	49	3,41	0,634
Alumno	66. El docente se relaciona fácilmente con las personas	10	29,6	40,1	20,2	2,70	0,902
Profesor	66. Usted se relaciona fácilmente con las personas	0,6	2,6	22,9	73,9	3,69	0,551

Promedio del constructo: 2,92.

TABLA N° 50. ÍTEM N° 32.- Los docentes toman decisiones teniendo en cuenta a las minorías.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	DT
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	34,3	34	22,8	8,9	2,06	0,961
PROFESOR	1,3	9,8	46,4	42,5	3,30	0,698

La primera variable del constructo trabajo en equipo de los docentes analiza si los docentes toman decisiones teniendo en cuenta a las minorías. Los estudiantes están en desacuerdo un 68%, mientras que los docentes están de acuerdo en un 89%. Las medias aritméticas acentúan las diferencias (2.06 estudiantes y 3.30 docentes).

TABLA N°51. ÍTEM N° 33.- Los docentes compaginan el trabajo en equipo con las necesidades individuales.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	DT
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	19,6	43,2	29,8	7,4	2,25	0,854
PROFESOR	2	9,8	51,6	36,6	3,22	0,702

La variable que investiga si los maestros compaginan el trabajo en equipo con las necesidades individuales ha arrojado resultados desfavorables de parte del estudiantado en un 62.8%, mientras que

los docentes están de acuerdo en un 88.2%. Las medias aritméticas acentúan las diferencias (2.25 estudiantes y 3.22 docentes). Existen criterios distintos en este ítem.

TABLA N°52. ÍTEM N° 34.- Los docentes colaboran con docentes de otras asignaturas.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	33,9	31,4	25,6	9,1	2,09	0,974
PROFESOR	25,5	31,4	30,7	12,4	2,30	0,987

La variable que analiza si los docentes colaboran con docentes de otras asignaturas arroja resultados desfavorables, tanto por parte de los estudiantes (65.3%) y docentes (56.9%). Las medias aritméticas también nos indican estas contradicciones (2.09 estudiantes y 2.30 docentes) y son inferiores a la escala. Este ítem ha sido evaluado negativamente por los dos sectores.

TABLA N° 53. ÍTEM N° 35.- El docente posee capacidades para trabajar en proyectos de colaboración

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA (%)	POCO (%)	BASTANTE (%)	MUCHO (%)	MEDIA	
ALUMNO	12.8	34	34.8	18.4	2.58	0.931
PROFESOR	2	8.5	37.3	52.3	3.39	0.728

La variable que investiga la capacidad que tienen los docentes para trabajar en proyectos tiene una aceptación mayoritaria en los docentes con un 89.6% y los estudiantes con un 53.2%, aunque en las medias aritméticas hay una gran diferencia (2,58 estudiantes y 3,39 docentes)

Sobre este punto, dejemos que hablen docentes y estudiantes:

- “Bueno, en la facultad no existen profesores con muchas capacidades, pero lo que creo es que se deben posibilitar estrategias de encuentro entre docentes, para poder realizar actividades de interaprendizaje, es decir, por ejemplo: acá desde el instituto de investigación estamos proponiendo, a través del sistema de investigación, que los profesores se organicen por áreas, por equipos de trabajo, para diferentes sistemas de investigación; por ejemplo, digamos, para impulsar los temas de investigación, si los profesores tenemos como 8 líneas de investigación, entonces unos profesores pueden investigar de acuerdo a su experticia; por ejemplo, el área de innovación y tecnologías de la información, otros pueden investigar todo lo referente a currículo, otros pueden investigar en las líneas de inversión de instrumentos de evaluación psicopedagógica. Es decir, es necesario que se promuevan estrategias directas, porque no existen estas posibilidades de trabajar interdisciplinariamente, en algunas cosas se hace, pero no siempre. Así que es necesario reforzar” (J.L.).

Los estudiantes se expresan así:

- “Sí se ha visto reflejado ese trabajo, no tanto en lo que ahora se está haciendo de las comisiones y las acreditaciones, sino que dependiendo en las áreas que se trabaje, sí hay los docentes que se apoyan entre sí en el área que cada uno trabaja, como es aquí en la carrera de informática. Sí se ha visto ese trabajo en grupo entre ellos” (ERD).

Si existe colaboración en los proyectos, según este estudiante consultado, las áreas son las que deben funcionar.

- “Realmente creo que no se realizan este tipo de actividades porque cada cual se maneja independientemente con su grupo. Entonces yo creo que no” (ERJ).

Pero este estudiante afirma lo contrario, cada cual trabaja con su grupo y no se crea el hábito para trabajar en proyectos conjuntos y entre docentes.

- “No, cada quien tiene su metodología de trabajo, cada quien tiene su manera de trabajar y yo pienso que debería mantenerse así, ya que si todos mantienen una misma metodología va a ser algo continuo, va a ser algo que no le va a gustar al estudiante.” (E.I.).

Aparentemente, es una fortaleza en la Facultad que los docentes trabajen o puedan trabajar en equipo o en grupos organizados. Lo que sucede en la realidad es que los equipos para docentes no funcionan como debe ser, no hay una cultura investigativa o no están bien organizados los institutos o las áreas. Se trabaja muy poco en equipo, cuando las autoridades evalúan el currículo o alguien lo va a examinar desde afuera.

TABLA N°54. ÍTEM N° 36.- El docente resuelve los problemas en colaboración con otros docentes.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	25.2	37.5	28	9.2	2.21	0.926
PROFESOR	5.9	18.3	47.7	28.1	2.98	0.838

En esta competencia existen criterios totalmente dispares. Por un lado los estudiantes anotan con un 62.7% de desacuerdo pero los docentes opinan lo contrario, con un 75.8% de acuerdo. Las medias en los estudiantes son de 2.21 y los docentes 2.98.

Con esta afirmación, una profesora defiende así su actuación para resolver problemas que se presentan en el curso:

“Considero que, ante la presencia de cualquier eventualidad, hay que tomar decisiones para poder solucionar, porque si uno se olvida o se hace de menos a esos pequeños o grandes problemas que se puedan presentar, realmente a lo largo del tiempo se pueden hacer más grandes. Entonces considero que en su momento se debe actuar” (V.M.).

Otro docente se manifiesta así para resolver un problema:

“De hecho, siempre hay que tomar una decisión; primero recabar toda la información posible, evaluar bien esa información para que en función de ella podamos elaborar una decisión, la más apropiada posible, lógicamente. En muchas de las ocasiones, las decisiones que uno toma no son las más halagadoras para muchas personas, pero son las adecuadas a la situación y

problemas que se presenten; pero una decisión debe ser fundamentada teniendo como base una información sólida, veraz y contundente” (V.C).

Ahora veamos lo que piensan los estudiantes:

- “Creo que sí, ellos la mayoría del tiempo toman decisiones positivas hacia el grupo” (ETG).

➤

Los estudiantes aprecian afirmativamente que sus profesores tienen capacidades para tomar decisiones:

- “Yo creo que los docentes, de acuerdo a las actividades que se vayan realizando dentro de las aulas, ellos van tomando las decisiones que sean mejores y acordes para el desarrollo del grupo. Pueden ser una recuperación pedagógica, un análisis más profundo del tema o a su vez también los docentes se dan cuenta que el tema está entendido por toda la clase y no es necesario abundar tanto en los conocimientos de ese tema y pasar al siguiente” (EFR).

➤

En algunos casos ya no requieren de mayor consulta, pero los problemas deben resolverse en el momento que se presenten.

“Los docentes sí toman las decisiones certeras, se podría decir, para la solución de los problemas, debido a que el papel del docente es mejorar al estudiante y no crear un conflicto en el ambiente o en el medio que se está desarrollando” (A.C.A.).

En la opinión de los estudiantes, sus profesores toman decisiones adecuadas y oportunas para solucionar los problemas. Lo que se advierte es que no lo hacen con otros docentes.

TABLA N°55. ÍTEM N° 37.- Experiencia en el manejo de grupos.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	7.4	27.3	40.9	24.3	2.82	0.884
PROFESOR	0	6.5	32.7	60.8	3.54	0.617

La mayoría de los estudiantes (65.2%) y los docentes (93.5%) afirman que el profesor tiene habilidades para el manejo de grupos, aunque la media es menor en los estudiantes (2.82) y en el sector de los docentes (3.54).

Al respecto, veamos la opinión de uno de los entrevistados, quienes analizan el comportamiento de sus grupos:

“Bueno, hay algunos elementos que considerar: primero el carácter personal de cada estudiante. Ese carácter tiene una interrelación dinámica entre los jóvenes miembros del grupo, que da lugar a la expresión de ciertos tipos de comportamientos colectivos. Entonces esos comportamientos colectivos tienen que ser analizados, vistos de diferentes ángulos de vista para poder ser tratados adecuadamente e intervenidos en el proceso del desarrollo de la asignatura. De hecho, hay otros elementos, como la personalidad de los jóvenes, en los eventos culturales propiamente dichos; es decir, esquemas culturales que recibieron de su familia, esquemas culturales que van asumiendo y asimilando en su práctica social. Todos estos elementos generan un tipo de comportamiento del estudiante en su práctica, en el proceso de desarrollo de las asignaturas del plan curricular” (C.D. 3-1).

Los estudiantes opinan algo parecido pero con ciertas críticas:

- “Bueno, considero que uno de los retos más duros que puede tener un docente debe ser que logre unificar al curso, en sí, porque dentro del grupo humano que ellos están manejando existen los subgrupos. Entonces, es difícil que los diferentes grupos que existen en el grupo, se puedan llegar a organizar o llegar a acuerdos mutuos y poder trabajar de una manera óptima; también creo que es la manera de llegar del docente, la motivación que sepa impartir a los diferentes grupos que hay, pues hay docentes en los que yo podría decir que sin necesidad de alzar la voz o de imponerse han llegado a cada uno de nosotros y han logrado que el grupo trabaje de una mejor manera. Siento que todo esto gira alrededor de una metodología que sea bien aplicada y también que se trabaje a través de los valores, que cuando alguien topa ese punto álgido que son los valores, cada uno de los integrantes del semestre reacciona y va a su interior y dice “bueno, qué está pasando” y trata de hacer mejor las cosas. Es cierto que también las personas reaccionan a como las van motivando y estimulando y también es por cierto tiempo, porque las cosas no duran para siempre. Entonces todo es un cambio, siempre se está renovando, siempre hay nuevas actitudes; yo creo que ese es uno de los retos más grandes que tienen” (E.P.P.)

Otra estudiante ve el trabajo con grupos de esta manera:

- “Yo considero que el problemas más grande es que las clases impartidas son, en la mayoría de casos, aburridas porque los docentes no tienen o no promueven situaciones que a los estudiantes nos llamen la atención, situaciones significativas a las que nosotros estemos atentos, pilas a las clases que atendamos, que hagamos las cosas como se debe, como estudiantes y no más como nosotros, que nos sentamos a escuchar una clase de tres horas, unas muertas del sueño otras no. Entonces creo que el maestro también debe poner un poquito más de atención en eso, en que nos hace sentir bien” (A.P.P.).

Las medias nos indican cierta diferencia en la evaluación de manejo de grupos. Parece que el docente sale adelante en su gestión académica al trabajar en equipo.

TABLA N°56. ÍTEM N° 64.- El docente dispone de capacidad para coordinar trabajos.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	11,5	34,5	41,1	12,9	2,55	0,858
PROFESOR	0,7	5,9	44,4	49	3,41	0,634

La variable de este constructo evalúa la capacidad del docente para coordinar el trabajo y tiene una valoración favorable tanto de parte de los estudiantes como del profesorado. Los puntajes son altos (54% alumnado y 93.4% docentes). Las medias aritméticas son muy diferentes (2.55 estudiantes y 3.41 docentes). El profesorado tiene capacidades para coordinar los trabajos que se hacen en las distintas carreras.

CUARTO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: EVALUAR EL NIVEL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA COMPETENCIA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

3.9.- Constructo: Investigación docente

En este constructo se analiza el desarrollo de las competencias de investigación por parte de los docentes.

Tabla Matriz N° 57. CONSTRUCTO: INVESTIGACIÓN DOCENTE

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	31. Se investiga para la innovación de la enseñanza	21,7	40	29	9,3	2,26	0,902
Docente	31. Se investiga para la innovación de la enseñanza	0	8,5	35,3	56,2	3,47	0,649
Alumno	39. Sus docentes publican libros, artículos sobre su materia	27,3	28,6	29,9	14,2	2,30	1,02
Docente	39. Publica libros y artículos sobre su materia	17	34	24,2	24,8	2,56	1,04
Alumno	67. Sus docentes poseen el título de cuarto nivel	23	22,5	30,6	23,9	2,55	1,08
Docente	67. Tiene usted título de cuarto nivel	14,4	5,2	11,1	69,3	3,35	1,09
Alumno	68. Se consultan fuentes de información por los docentes	10,4	34,5	39,3	15,9	2,60	0,874
Docente	68. Consulta usted fuentes de información	0,7	3,9	30,1	65,3	3,60	0,599
Alumno	69. Se inculcan hábitos de investigación en el alumnado	13,4	31,4	38,3	16,9	2,58	0,921
Docente	69. Inculca usted hábitos de investigación en el alumnado	1,3	1,3	35,9	61,5	3,57	0,592
Alumno	70. Se utiliza la investigación en el aula	12,9	34	36,4	16,7	2,56	0,915
Docente	70. Utiliza la investigación como parte de la didáctica universitaria	0,7	6,5	39,9	52,9	3,45	0,648
Alumno	71. Posee habilidades para relacionar la teoría investigadora con la práctica	12	36,7	39,2	12,1	2,51	0,856
Docente	71. Posee habilidades para relacionar la teoría investigadora con la práctica	0	6,5	39,9	53,6	3,47	0,618
Alumno	72. Sus profesores aplican su experiencia investigadora	12,5	31,9	42,4	13,2	2,56	0,872
Docente	72. Aplica en el aula su experiencia investigadora	0	5,9	45,8	48,4	3,42	0,603
Alumno	73. Sus profesores dirigen proyectos de grado y monografías	16,8	24,3	33,8	25,1	2,67	1,02
Docente	73. Dirige proyectos de grado y monografías	29,4	13,1	17	40,5	2,68	1,27

Promedio del constructo: 2,63.

TABLA N° 58. ÍTEM N° 97.- Docentes que poseen título de cuarto nivel.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	23	22,5	30,6	23,9	2,55	1,08
PROFESOR	14,4	5,2	11,1	69,3	3,35	1,09

Este ítem analiza si el docente tiene un título de cuarto nivel. El alumnado en un 55% está informado de que sus profesores son magísteres, que es el grado académico que la mayoría de los docentes posee en la Facultad; la media es de 2.55. Los docentes en un 80% aseguran que tienen el título de cuarto nivel, la media es de 3.55.

TABLA N° 59. ÍTEM N° 68.- Consulta fuentes de información.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	10,4	34,5	39,3	15,9	2,60	0,874
PROFESOR	0,7	3,9	30,1	65,3	3,60	0,599

Esta variable analiza si el docente consulta fuentes de información, ha obtenido el acuerdo del 55.2%e del alumnado. Los estudiantes opinan que sus profesores consultan constantemente fuentes de

información. Por su parte, profesores y profesoras están también de acuerdo en un 95% y afirman que consultan fuentes de información. Las medias son de 2.60 y 3.60 respectivamente.

TABLA N°60. ÍTEM N° 69.- Se inculcan hábitos de investigación en el alumnado.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	13.4	31.4	38.3	16.9	2.58	0.921
PROFESOR	1.3	1.3	35.9	61.5	3.57	0.592

En este ítem los estudiantes se pronuncian en un 55.2% favorablemente y los docentes en un 97.4%. Las medias son 2.58 estudiantes y 3.57 docentes.

Examinemos más detenidamente la bondad de estas aseveraciones con el testimonio de un docente:

- “Considero que sí es muy difícil, por la idiosincrasia que ellos traen del colegio; en el colegio los chicos no saben ni siquiera consultar un texto, ni siquiera ir a la biblioteca y, sobre todo, no tienen hábitos para hacer este tipo de actividad. Entonces, la primera tarea es inculcar esos hábitos de consulta, de búsqueda, de procesamiento, de análisis de la información y por otro lado, es una ayuda formidable para el avance de las asignaturas, pero eso se logra, en alguna medida, en los cursos superiores, al comienzo no” (E.S.).

Este docente está seguro en cuanto a las dificultades de crear hábitos de investigación por razones de escolaridad anteriores a la universidad.

Pero esta docente afirma lo contrario en una respuesta muy rápida:

- “No es difícil, cuando se involucra en el área y en los intereses de ellos.” (E.P.).

Examinemos lo que piensan los estudiantes al respecto:

- “Creo que inculcar habilidades y costumbres va desde la edad en que iniciamos nuestra etapa escolar. Entonces, creo que a estas alturas inculcarnos ese amor, esa habilidad a la investigación es muy difícil, porque lastimosamente hay personas, en las que me incluyo, a las que no nos gusta leer mucho. Entonces cómo inculcar eso, cómo investigar si no nos gusta leer”.

La falta hábito y gusto por la lectura se ha vuelto un problema. Todo está digitalizado y hay la idea de que los libros un día desaparecerán:

- “Enseñar investigación o cualquier otra materia se inculca con el ejemplo. Si nosotros muchas veces hemos visto a docentes que se dedican a estar leyendo, se dedican a estar investigando. Todo eso, genera en nosotros que seamos investigadores, pero hay docentes que, como se puede decir, no investigan. Entonces a nosotros también nos vuelven investigadores. Nosotros como futuros docentes debemos plasmar en nuestros niños, desde edades muy tempranas, a que aprendan. Todos somos investigadores, pero hay que ir formando para que esto sea constante y nosotros debemos mostrar, cómo le dije, con el ejemplo.” (E.P.P.).

Los estudiantes son más críticos. Creen que no se inculca el hábito de la lectura desde pequeños. Es un poco difícil inculcar hábitos de investigación si no han trabajado la base anteriormente.

TABLA N° 61. ÍTEM N° 70.- Se utiliza la investigación en el aula.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	12.9	34	36.4	16.7	2.56	0.915
PROFESOR	0.7	6.5	39.9	52.9	3.45	0.648

Este ítem, al igual que el anterior, tiene un criterio favorable de parte de los estudiantes con un 53.1% y los docentes, con un 92.8%. La media es de 2.56 estudiantes y 3.45 para el profesorado.

Exponemos el pensamiento de un docente al respecto:

- “Yo creo que aquí ha habido, hablo por la universidad, una limitación realmente a la investigación; no se le ha dado impulso necesario, yo diría, a la investigación aplicada y, mucho más grave, la investigación generativa. Creo que hemos cometido errores que nos están costando caro en el momento actual, no hemos sido capaces de realizar procesos de investigación con nuestros estudiantes en el aula, no buscamos la solución de los problemas educativos del país a través de nuestras materias. Yo creo que esa sí ha significado una limitación; no ha habido políticas claras en la Universidad Central, yo creo que la investigación ha bajado notablemente.” (F.T.).

La opinión del docente es muy valiosa, pues nos ayuda a descubrir la otra verdad en este ítem. Según él, la investigación en el aula o de generar nuevos conocimientos es muy pobre, debido a errores institucionales y las políticas de formación docente.

Ahora, observamos lo que dicen los estudiantes:

- “Bueno, en este punto cabe recalcar que los docentes no nos están formando para hacer investigación científica, sino que ellos solo parten de ahí y solo lo aplican, pero no hay progreso para que puedan descubrir o puedan mejorar la enseñanza. Ellos lo que tratan es de mejorar, pero no sacar una investigación solamente por sí solos.”
- “Bueno, en nuestra carrera pienso que no se prestan todos los ámbitos de la ciencia para seguir investigando, seguir creando nuevas ciencias, por lo que son técnicas y procedimientos que en nosotros ya están y debemos aplicarlos. Lo que sí hay es un mejoramiento, un avance a buscar nuevas formas de aplicarlas o nuevas metodologías de enseñanza.”
- “Sí nos ha servido la investigación en el campo de la educación porque si no utilizáramos la investigación, regresaríamos al modelo pedagógico tradicional. Entonces, en esa parte sí nos sirve porque nos permite mejorar los conocimientos del aprendizaje en el campo pedagógico.” (E.A.C.).

Los estudiantes nos explican que sí se hace algo de investigación o indagación en los estudios, aunque parece que no están bien claros los procesos teóricos y prácticos de la investigación en el aula y en las carreras universitarias. Lo que sucede en este ítem nos hace ver

que la investigación científica es poco perceptible y avanza lentamente.

TABLA N° 62. ÍTEM N° 101.- Posee habilidades para relacionar la teoría investigadora con la práctica.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	12	36.7	39.2	12.1	2.51	0.856
PROFESOR	0	6.5	39.9	53.6	3.47	0.618

En este ítem los estudiantes evalúan en su 51.3% que están de acuerdo mientras que los docentes lo valoran (están de acuerdo) en un 93.5%. Es decir, que pueden relacionar bien la teoría con la práctica investigadora. Las medias también nos hablan de juicios contradictorios (2.51 estudiantes; 3.47 docentes).

Presentamos lo que nos dijo un docente al respecto de la pregunta consultada:

- “Sí existen muchas dificultades; una de ellas es el tiempo, otra son los espacios muy limitados, otra son los sobresaltos que hay que cumplir programas, hay que cumplir tareas, de que hay que presentar documentos y esto nos distrae la atención que debería dedicarse al trabajo investigativo. Es muy escaso el trabajo que se puede realizar y la otra limitación es que no tenemos la bibliografía suficiente, pues, la universidad recién está queriendo incrementar su base de datos en cuanto a bibliografía.” (E.S.).

El docente consultado nos indica dónde radican las dificultades de la investigación científica y el cumplimiento del currículo. Otra profesora nos explica en dónde está la principal dificultad:

- “Sí, realmente hay muchísimas limitaciones por cuanto los estudiantes no tienen buenas bases de la investigación científica; por lo tanto, si usted quiere trabajar debe poner las bases teóricas que faltan o ejecutar la práctica con poca teoría” (E.P.).

Los estudiantes tienen su versión al respecto:

- “Yo creo que crear alumnos que tiendan a investigar, a ser más curiosos, a esa curiosidad investigativa, tratando de resolver problemas, dando ideas positivas, no es imposible en el Ecuador, Lo que de pronto se hace imposible es porque la mayoría de estudiantes no tienen los recursos necesarios para poder dedicarse al 100% a lo que es el estudio la investigación. Aquí, por ejemplo en la universidad, buena parte de los estudiantes, especialmente en la tarde, laboran y estudian; esas actividades combinadas, hacen que se mermen esas capacidades que tienen. Adicionalmente, también esto que mencionaban los compañeros de los alumnos que son preguntones. Es verdad, son tomados como un fastidio por ciertos docentes, los cuales no están abiertos para responder las inquietudes a las cuales el estudiante está deseoso a desarrollarlas. Eso me parece a mí, pero no es imposible desarrollar la teoría con la practica investigadora” (E.I.)

Los docentes y los estudiantes universitarios dicen que existen dificultades para aplicar la teoría investigativa en la práctica.

TABLA N° 63. ÍTEM N° 102.- Sus profesores aplican su experiencia investigadora.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	12.5	31.9	42.4	13.2	2.56	0.872
PROFESOR	0	5.9	45.8	48.4	3.42	0.603

En este ítem los estudiantes evalúan como positivo en un 55.6% y los docentes con un 94.2%. Las medias son 2,56 estudiantes y 3,42 docentes, al consultar sobre la aplicación de la experiencia investigadora. Las respuestas han sido positivas, pero veamos que opinan los profesores sobre la investigación y su aplicación en la facultad:

- “En nuestro medio muy poco. Nos hace falta un poquito más de vinculación entre la investigación y la docencia, parece que los docentes universitarios aquí en la ciudad, aquí en el país, no se integran. No vemos todavía mucha evidencia, los enlaces que hay entre la docencia y la investigación. Creemos que son dos ejes totalmente separados y no los asociamos.” (E.S.).

El profesor consultado nos dice que falta integración y experimentación entre docencia e investigación, en particular en la Universidad. El comentario de otro docente es el siguiente:

- “Bien, en realidad en las cátedras, en las clases y usted como un educador que es, va a estar de acuerdo conmigo, lo que podemos dar son los inicios, los fundamentos de un pensamiento lógico, científico.

Pero en sí mismo ya un desarrollo científico, pues corresponde a equipos de estudio con asignación a tiempo completo, pero es obligación nuestra, es obligación del profesor en las clases desarrollar los fundamentos sobre el desarrollo de la ciencia en la universidad. La verdad desconozco un poco sobre cómo anda, pues pienso que nuestro instituto de investigación está más catalogado para informar un poco más de detalles.” (C.M.).

La experiencia del docente consultado es llegar a preparar el pensamiento lógico, lo demás deben hacer equipos de investigadores. Ahora, veamos lo que opinan los estudiantes en esta pregunta sobre la investigación científica en la carrera universitaria:

- “Bueno, yo creo que este es un proceso muy difícil de evaluar o considerar aquí, porque en sí un proceso de investigación es difícil, requiere de la lectura y es cierto, la lectura y esos hábitos se forman desde edades primarias y hay ocasiones en que se ha perdido, ha sido justo por la lectura. Si partimos desde ese punto, es difícil para la investigación que requiere, a más de observar, también leer, ser un conocedor, saber que no hay mejor amigo para el hombre que un libro, que un texto, que un documento donde nosotros podamos tener la teoría con nosotros. Entonces ya cuando nosotros hemos adquirido ciertos hábitos, aquí por ejemplo en la universidad, la mayoría de docentes siempre nos han dicho hagan esto, lean esto, pero decir que nosotros tengamos ese gusto no se da en la mayoría; entonces desde ahí se parte que la investigación se ha hecho un poco difícil porque el requerimiento principal para eso es la lectura y no muchos la poseen.” (E.P.P.).

De esta entrevista se percibe que el docente le transmite las experiencias que se necesitan para investigar, entre otras ser un buen lector, y estudiar la teoría de la investigación.

Existe un problema para enseñar a investigar a los estudiantes, asunto que parece que se da en, buena medida, en las aulas universitarias. Las razones para una mejor efectividad están en las deficientes estructuras académicas, el desarrollo del currículo y la falta de mejor preparación del maestro y sus estudiantes.

TABLA N°64. ÍTEM N° 103.- Sus profesores dirigen proyectos de grado y monografías

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA (%)	POCO (%)	BASTANTE (%)	MUCHO (%)	MEDIA	
ALUMNO	16,8	24,3	33,8	25,1	2,67	1,02
PROFESOR	29,4	13,1	17	40,5	2,68	1,27

En esta variable existe acuerdo en la apreciación favorable de los estudiantes con un 58.9% y de los docentes con un 57.5%. Inclusive en las medias aritméticas se da esta igualdad de opinión (2.67 y 2.68).

De las entrevistas realizadas a los docentes se obtiene esta afirmación:

- “Si bien podemos decir que no todos los profesores estamos bien preparados para ayudar a los estudiantes en la elaboración de los trabajos científicos en que se aplica la investigación y ayudar en la

promoción de grado, es una necesidad que se ha creado en los últimos años ya que la universidad tiene que marchar al ritmo de la investigación, como tal tenemos que trabajar con proyectos de grado, monografías y todos los trabajos relacionados con el trabajo científico que es propio de la universidad.” (C.V.).

Coincidimos con lo que dice el profesor, lentamente se tienen que ir cambiando los patrones de la actividad académica de la universidad y sus carreras. Pero tomemos también en cuenta lo que nos dicen los estudiantes, ya que no todos lo ven igual y de forma positiva esta ayuda:

- “La dificultad que tenemos algunos estudiantes es que algunos profesores no tienen una buena técnica, aparte de no tener el tiempo suficiente para dirigir un proyecto de grado una monografía preparar un instrumento y promover a los estudiantes ya que esas son las exigencias actuales de la graduación en las escuelas. Pensamos que los profesores necesitan más capacitación y más tiempo de dedicación.” (E.P.P.).

Nuestro comentario coincide con el de los estudiantes, ya que algunos profesores no tienen la suficiente preparación para dirigir trabajos científicos y pese que si hay normativas para utilizar en trabajos monográficos y en proyectos de grado desafortunadamente no se cumplen bien. La única manera de cambiar esta realidad es que el profesorado adquiera más experiencia en la dirección de trabajos científicos.

QUINTO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: EVALUAR EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES RELACIONADAS CON LA ORIENTACIÓN DEL ALUMNADO Y TUTORÍAS

3.10.- Constructo: Orientación y tutoría

Este constructo es muy importante, ya que analiza si la tutoría es un objetivo de los docentes y si favorece el hábito de estudio, si la docencia tiene tiempo suficiente para cumplir con esa actividad. También se averigua si se orienta a los estudiantes a realizar trabajos fuera del aula y aspectos como motivar al alumnado, crear un ambiente favorable en la clase motivar a su alumnado a realizar la autoevaluación.

Tabla Matriz N° 65. CONSTRUCTO: ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. Típica
Alumno	47. Se induce a los alumnos a realizar su autoevaluación	24,8	35,9	25,6	13,8	2,28	0,987
Docente	47. Se induce a los alumnos a realizar su autoevaluación	0,7	14,4	44,4	40,5	3,24	0,718
Alumno	48. La tutoría es un objetivo prioritario de los docentes	13,8	26,1	29	31,1	2,77	1,036
Docente	48. La tutoría es un objetivo prioritario de los docentes	0	5,9	53,6	40,5	3,34	0,588
Alumno	49. Se motiva a los estudiantes	19,7	35,1	35,2	10	2,35	0,908
Docente	49. Se motiva a los estudiantes	0	3,3	27,5	69,3	3,66	0,540
Alumno	50. Se crea un ambiente favorable en clase	15,5	35,5	37,2	11,8	2,45	0,892
Docente	50. Se crea un ambiente favorable en clase	0	5,9	29,4	64,7	3,58	0,601
Alumno	51. Se controla la disciplina y la convivencia en clase	12,5	31,9	38,3	17,3	2,60	0,914
Docente	51. Se controla la disciplina y la convivencia en clase	0	2,6	26,8	70,6	3,67	0,521
Alumno	52. Los docentes tienen altas expectativas sobre el logro de los estudiantes	14,6	31,2	38,3	15,9	2,55	0,925
Docente	52. Los docentes tienen altas expectativas sobre el logro de los estudiantes	0	5,9	35,3	58,8	3,52	0,607
Alumno	53. Se utilizan las tutorías para que el alumno aprenda hábitos de estudio	25,6	30,4	32,5	11,5	2,29	0,975
Docente	53. Se utilizan las tutorías para que el alumno aprenda hábitos de estudio	2,6	15,7	43,1	38,6	3,17	0,787
Alumno	54. Las actividades de tutoría favorecen al alumnado	12,3	20,7	30,6	36,4	2,91	1,028
Docente	54. Las actividades de tutoría favorecen al alumnado	3,4	19,6	56,2	20,3	2,92	0,749
Alumno	55. Los docentes tienen tiempo suficiente para tutorías	32,8	35,8	22,7	8,7	2,07	0,949
Docente	55. Los docentes tienen tiempo para tutorías	6,5	30,1	39,2	24,2	2,81	0,879
Alumno	56. Se orientan los trabajos de estudiantes fuera del aula	29,3	34,8	24,6	11,3	2,17	0,980
Docente	56. Se orientan los trabajos de estudiantes fuera del aula	2	14,4	41,2	42,4	3,24	0,769

Promedio del constructo: 2,89.

TABLA N°66. ÍTEM N°47.- Se induce a los alumnos a realizar su autoevaluación.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	24.8	35.9	25.6	13.8	2.28	0.987
PROFESOR	0.7	14.4	44.4	40.5	3.24	0.718

Existe contradicción en este ítem, ya que los estudiantes indican con un 60.7% que no se practica la autoevaluación. En cambio los docentes en un 84.9% afirma lo contrario. La media de los estudiantes es de 2.28 y de los docentes es de 3.24.

Al respecto, veamos lo que dice una profesora:

- “Para serle franca no, no en el sentido de darles una calificación, pero en los deberes que se les envía, se les envía una escala valorativa en donde se indica lo que se va a evaluar y la sugerencia es que ellos previamente ya hagan un chequeo de esos elementos para que sepan, tengan una idea de cómo está, cómo hay que desarrollarlo. Pero sí creo que es una falencia mía la aplicación de la autoevaluación y también de la coevaluación”. (A.A.).

Por su parte, los estudiantes afirman que sí permiten la autoevaluación algunos docentes y otros no:

- “Primero, la autoevaluación nos permite averiguar, tanto al estudiante como al docente, lo que hemos aprendido en un año o en un periodo lectivo. La autoevaluación es muy importante, pero pocos la aplican y sería muy importante para saber en qué temas estamos bien o estamos mal” (EFD).

En opinión del estudiante consultado, pocos son los docentes que lo aplican.

- Bueno, en mi caso, mi profesor si aplica continuamente la autoevaluación y no solamente en los aspectos del conocimiento, sino también los educativos y detectar las falencias y, en base a eso, seguir trabajando” (EDA).

En algunos docentes la autoevaluación funciona:

- Yo, pienso que hay muy pocos docentes que nos inducen a que nos autoevaluemos; eso es muy importante para nosotros, que nos induzcan a la autoevaluación en todas las materias” (E.C.N.).

Los informantes afirman que la autoevaluación del estudiante se pone en práctica en contadas ocasiones y solamente por algunos docentes.

TABLA N°67. ÍTEM N° 48.- La tutoría es un objetivo prioritario de los docentes.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	13.8	26.1	29	31.1	2.77	1.036
PROFESOR	0	5.9	53.6	40.5	3.34	0.588

La mayoría de estudiantes (60.1%) opinan que las tutorías son prioritarias. Los docentes obtienen porcentajes más altos (94.1%).

Las medias revelan que si hay diferencias (2.77 estudiantado y 3.34 docentes). Al respecto, vamos a citar lo que dicen los maestros:

- “En primer lugar se debe señalar cuál es el propósito de la tutoría, señalar el horario de la tutoría que tiene la docente, en las cuales le podría ayudar y también hacerle conocer el plan tutorial de la carrera, hacerle conocer sus deberes y obligaciones, pero para ayudarlo a desenvolver sus conocimientos y estrategias para estudiar mejor, utilizar mejor su tiempo y todas las acciones e ideas principales que le sirvan como refuerzo en su formación profesional”. (E.P.).

Existe una predisposición total por parte de maestros y maestras para esta actividad, pero veamos cómo piensan los estudiantes, parece que las tutorías no se generalizan, en opinión de los alumnos consultados:

- “De igual forma, no he trabajado todavía en la parte de tutorías, pero sí he sido de las personas que han estado ahí pocas veces viendo y el trabajo debería ser un poco más, no sé si me expreso bien, un poco más allegado al estudiante, ya que muchas veces he visto que se les ha hecho preguntas y la respuesta de ellos ha sido vaya e investigue. Les mandan a veces a los estudiantes con la misma pregunta y la misma incógnita, pero sí ha habido docentes que sí han sabido dominar el tema y han sabido responder y hacer ese ambiente más amigable para poder trabajar” (EDY).

Algunas tutorías no satisfacen a los estudiantes. El profesor no sabe cómo deshacerse de un estudiante preguntón.

- “Bueno, en este aspecto creo que en tutorías todavía no tenemos esa experiencia. No hemos tenido esta actividad, todavía no la hemos realizado. Bueno, si en algunas ocasiones se ha requerido un poquito

más explicación sobre algún conocimiento, en específico. Entonces sí creo que sí se da” (EJH).

La tutoría necesita más tiempo para funcionar mejor en las carreras de la facultad:

- “Yo creo que un tutor o una tutoría académica debe tener un amplio conocimiento y saber satisfacer las necesidades del estudiante, ya que son actividades extracurriculares de la clase.” (E.I.).

En este ítem se advierte la predisposición de los docentes para motivar a los estudiantes.

TABLA N° 68. ÍTEM N° 49.- Se motiva a los estudiantes.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	19.7	35.1	35.2	10	2.35	0.908
PROFESOR	0	3.3	27.5	69.3	3.66	0.540

En esta variable hay casi un total desacuerdo, ya que el 55% de los alumnos afirman que no se les motiva. En cambio la docencia en un 97% piensa lo contrario. Las medias de 2.35 estudiantes y 3.66 maestros muestran el desacuerdo.

Pero veamos que dicen los profesores y los estudiantes:

- “Soy psicólogo, aprendí así y enseñé también de esa manera , es decir, estoy cumpliendo con eso que es un mandamiento fundamental en la psicología educativa” (P.U.).

Como psicólogo educativo que es el entrevistado, él sabe que sin motivación no hay aprendizaje, pero veamos que afirman los estudiantes:

- “Son muy pocas las personas que realizan esa actividad, pero otras como que se atribuyen ciertos cargos que no les competen.” (ERT).

Lo que dice el estudiante consultado es que, a veces, por motivar, el docente hace cosas que invaden aspectos personales:

- “Bueno, yo considero que sí, que hay muchos docentes que se preocupan por nuestra integración en grupo, pero de igual manera siempre hay unos docentes que vienen, imparten la cátedra y allá, sabrán si se llevan o no se llevan. Pero la gran mayoría sí se preocupan porque nos integremos, por tratar de hacernos llevar bien entre todos los compañeros. Sí nos motivan para aprender mejor” (E.P.P.).

Las diferencias en la apreciación son notorias. Los docentes sí motivan o preparan al grupo para el trabajo académico, pero los alumnos entrevistados opinan que lo único que hace el docente es dar su clase y punto. Lo que sucede en este ítem es que los profesores dan su clase a veces sin importarles mucho si el estudiante se interesa o se aburre en la clase. Las causas pueden estar, entre otras: grupos muy numerosos, la edad del docente incide en la falta de energía para motivar a los grupos.

TABLA N° 69. ÍTEM N° 50.- Se crea un ambiente favorable en la clase.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	15.5	35.5	37.2	11.8	2.45	0.892
PROFESOR	0	5.9	29.4	64.7	3.58	0.601

Esta variable analiza si el docente crea un ambiente favorable en la clase. El alumnado no está de acuerdo con este ítem en un 51%. En cambio, los docentes están de acuerdo en un 94.1%. Las medias muestran las diferencias (2.45 estudiantes y 3.58 docentes.)

Examinemos lo que afirman los docentes:

- “Bien, sí. Aunque esa es una falencia del docente universitario. En mi trayectoria profesional yo he sido maestra de todos los niveles y ahí es donde se logra una empatía afectiva con los estudiantes; sin embargo, el docente debe tener algunos límites, que se marcan en calidad de docente universitario y de personas adultas. Para aprender no debe haber barreras, no hay marcadas, pero sí debe haber una relación afectiva y muy respetuosa y eso lo saben los estudiantes. Sí me preocupo y me preocupo también del desarrollo socio personal de cada uno de ellos. Hay estudiantes que vienen con tragedias implícitas dentro de su personalidad, les veo que no están en condiciones de estudiar, me preocupo y los abordo y ahí también me he dado cuenta, por ejemplo, en el semestre anterior. Pienso que haría falta un servicio de orientación de ayuda a los estudiantes porque no son máquinas, no son robots con quienes nosotros trabajamos, debería haber aquí en la facultad un ente, donde ayuden a los estudiantes que están con complicaciones de

carácter personal, para que sus aprendizajes sean más orientados” (VC).

Ahora, examinemos lo que opinan los estudiantes:

- “En los semestres anteriores, como éramos numerosos, ahí sí no había mucha integración, pero ahora que ya somos pocos el proceso de integración ya está bien, porque como somos pocos ya nos conocemos y a veces también realizamos actividades de integración para sentirnos a gusto en el grupo”.(EOP).

El ambiente favorable está relacionado con el tamaño del grupo de la clase, la integración se logra si el número de estudiantes no es muy grande:

- “En lo personal, yo no he notado mucho eso. Cada profesor viene, imparte su clase y ya. Creo que con eso más estaríamos en los tiempos de colegio, a lo mejor en la escuela es en donde se hacía eso. Ahora, como estamos en la universidad, ya cada quien ve por su lado y se acabó”. (EAA).

En este caso al docente no le interesa la integración y parece que lo mismo le sucede al estudiante. En grupos grandes se forman subgrupos en los cuales sí existe integración:

- “En algunos casos los maestros sí tratan de crear un ambiente de cooperación, de amistad, aparte de venir a dar la clase; depende de cómo el maestro esté enseñado y qué actividades él quiera realizar en el aula.” (E.I.).

Los estudiantes opinan sobre lo que sucede en este ítem. Muchos docentes no crean el ambiente favorable para que la tarea

educativa esté bien organizada; únicamente les interesa dar su clase y se acabó, aunque una docente reconoce que, con los alumnos universitarios, crear ambientes favorables no es tan fácil. Se necesita un centro de orientación psicológico para orientar y resolver mejor los problemas que tiene la juventud. Los estudiantes que vienen a estudiar para ser maestros no provienen de familias adineradas y tienen problemas socioeconómicos.

TABLA N° 70. ÍTEM N° 51.- Se controla la disciplina y la convivencia en clase.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA (%)	POCO (%)	BASTANTE (%)	MUCHO (%)	MEDIA	
ALUMNO	12,5	31,9	38,3	17,3	2,60	0,914
PROFESOR	0	2,6	26,8	70,6	3,67	0,521

Se analiza si se controla la disciplina y la convivencia en clase. En este ítem están de acuerdo los estudiantes en un 56% y los docentes con puntajes del 97.4%. Existe diferencia en la comparación de las medias aritméticas (2.60 y 3.67) respectivamente, pero las afirmaciones son contundentes: el profesorado tiene capacidades para controlar la disciplina y la convivencia en clase.

TABLA N° 71. ÍTEM N° 52.- Los docentes tienen altas expectativas sobre el logro de los estudiantes.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	14,6	31,2	38,3	15,9	2,55	0,925
PROFESOR	0	5,9	35,3	58,8	3,52	0,607

La siguiente variable de este constructo es si los docentes tienen altas expectativas sobre los logros de los estudiantes. Existe una apreciación positiva por parte de los dos estamentos: el 54.2% de estudiantes y los docentes también están de acuerdo (94.1%). Las medias aritméticas señalan diferencias (2.55 y 3.52) respectivamente.

TABLA N° 72. ÍTEM N°53.- Se realizan tutorías para que el alumno aprenda hábitos de estudio.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	25.6	30.4	32.5	11.5	2.29	0.975
PROFESOR	2.6	15.7	43.1	38.6	3.17	0.787

Los porcentajes no están de acuerdo con el ítem en un 56%, manifestando una opinión desfavorable sobre las tutorías, mientras que los docentes están de acuerdo (81.7%). Las medias también nos ayudan a entender este fenómeno investigado (2.29 estudiantes y 3.17 docentes).

La cita de una maestra nos da más información sobre esta competencia:

- “bueno, si es una tutoría académica, porque tenemos dos clases de tutorías: si es una tutoría académica, partir precisamente de diagnosticar cuál es la ayuda que necesita el estudiante, partiendo inclusive de darles la confianza para que ellos puedan acudir y puedan establecer un proceso de diálogo, de cierta manera horizontal, en los procesos académicos. Ir también planificando las actividades, llevando un seguimiento a procesos de evaluación también de las actividades de tutoría académica, de tal forma que vaya compartiendo objetivos con el estudiante, porque yo tengo objetivos como maestra, pero no son los mismos del estudiante, lograremos poco. Entonces la idea es compartir y si hablamos de las tutorías de investigación, igual respetando procesos, ayudándoles a que investiguen, a que fortalezcan sus debilidades y también planteando metas, porque no podemos dar todo el tiempo del mundo, tenemos también a ratos que auto dirigirnos, enseñarles que los estudiantes también manejen un ritmo y un proceso bajo su responsabilidad.” (N.C.).

Se ve que la maestra consultada tiene toda la técnica y la voluntad de que el alumno aprenda de las tutorías, pero ahora veamos lo que dicen los estudiantes:

- “En cuanto a la tutoría de investigación me parece que la carrera sí tiene una gran falencia; habrán profesores que en investigación son unas eminencias y prácticamente a nosotros nos hicieron unas eminencias

estudiando investigación, sabemos el proceso al revés y al derecho; pero el momento de aplicarlo, lo que es a la rama de nuestra especialización, que son los idiomas, los profesores son nulos. Ellos no conocen los términos, no manejan el vocabulario adecuado para nosotros poder proponer correctamente un proyecto, una tesis, no tenemos esa guía. Nosotros sabemos, pero de pronto por el proceso de aprendizaje en el que estamos no tenemos la base y la calidad para seguir adelante con ese proceso. Entonces sí hay una falencia de investigación y tutoría”. (EWT).

En esta carrera existen dificultades técnicas y de organización curricular, que acompañan a la falta de capacitación del docente de idiomas:

- “Las tutorías pienso que aquí en la escuela tenemos buenos tutores y concepciones, pero la falencia de ellos es el no saber el idioma inglés ya que eso no nos da las pautas para poder identificar los problemas, como ya dijeron mis compañeros. Entonces la mayor falencia de ellos es el no saber el inglés para la tutoría.” (E.I.).

Las tutorías no se cumplen, pese a la buena voluntad de los docentes. Algunos profesionales no tienen bases técnicas o científicas y los estudiantes requieren de especialistas o de investigadores en las carreras que estudian. Pienso que la acción tutorial avanza lentamente tanto en la Facultad como en la Universidad y los estudiantes lo pagan.

TABLA N° 73. ÍTEM N° 54.- Las actividades de tutoría favorecen al alumnado.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	12,3	20,7	30,6	36,4	2,91	1,028
PROFESOR	3,4	19,6	56,2	20,3	2,92	0,749

Se evalúa si las actividades de tutoría favorecen al alumnado: el 67% de los estudiantes opina favorablemente. Los docentes están más convencidos en un 77% de las bondades de la tutoría. Las medias aritméticas nos indican ciertas diferencias, (2.91 y 2.92 respectivamente). Las opiniones favorables nos permiten afirmar que las tutorías sí favorecen el éxito estudiantil y pueden ser de ayuda para elevar la calidad de la educación universitaria.

TABLA N° 74. ÍTEM N° 55.- Los docentes tienen tiempo suficiente para las tutorías.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	32,8	35,8	22,7	8,7	2,07	0,949
PROFESOR	6,5	30,1	39,2	24,2	2,81	0,879

Se analiza si los docentes tienen el tiempo suficiente para las tutorías. El 69% de los estudiantes no está de acuerdo con el ítem y

el 63% de los docentes afirma que tiene tiempo y está de acuerdo. Las medias aritméticas son bajas (2.07 alumnos y 2.92 docentes).

TABLA N°75. ÍTEM N° 56: Se orientan los trabajos de estudiantes fuera del aula.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	29,3	34,8	24,6	11,3	2,17	0,980
PROFESOR	2	14,4	41,2	42,4	3,24	0,769

La última variable de este constructo analiza sobre la orientación y tutoría general y valora si los docentes orientan los trabajos de los estudiantes fuera del aula. Los estudiantes están en desacuerdo en un 64%, mientras que el profesorado está de acuerdo con un 84%. Las medias aritméticas también nos indican las diferencias (2.17 y 3.24 respectivamente). Esta competencia tiene relación con la anterior. Si los profesores no tienen tiempo...¿cómo van a poder orientar a sus estudiantes en los trabajos fuera del aula?

SEXTO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: IDENTIFICAR Y VALORAR LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE ECUADOR (UCE) EN EL ÁMBITO DE LA DIRECCIÓN DE SÍ MISMO

3.11.- Constructo: Formación Docente

Los aspectos de este constructo analizan si los docentes llevan su materia y su trabajo de manera actualizada, si están capacitados en el uso de las TIC, si dominan una segunda lengua algo muy importante para estar informados con el avance científico y la difusión de sus investigaciones en esa lengua extranjera.

Tabla Matriz N° 76. CONSTRUCTO: FORMACIÓN DOCENTE

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. Típica
Alumno	45. Los docentes participan en procesos de formación científico pedagógica	15,4	36,9	34,5	13,3	2,45	0,906
Profesor	45. Los docentes participan en procesos de formación científico pedagógica	4,5	14,4	45,8	35,3	3,11	0,818
Alumno	46. Los docentes se actualizan en torno a la materia	17	33,9	32,9	16,2	2,48	0,956
Profesor	46. Los docentes se actualizan en torno a la materia	0,7	1,3	25,5	72,5	3,69	0,526
Alumno	60. Los docentes están capacitados en el uso de TIC	16,2	40,5	32,2	11,1	2,38	0,885
Profesor	60. Los docentes están capacitados en el uso de TIC	1,3	12,4	45,8	40,5	3,25	0,721
Alumno	61. Sus docentes dominan un idioma extranjero	38,2	32,2	19,6	10	2,01	0,990
Profesor	61. Los docentes dominan un idioma extranjero	30,1	32	21,6	16,3	2,24	1,057

Promedio del constructo: 2,71.

TABLA N° 77. ÍTEM N° 60.- Los docentes están capacitados en el uso de las TICS.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	16.2	40.5	32.2	11.1	2.38	0.885
PROFESOR	1.3	12.4	45.8	40.5	3.25	0.721

Los docentes están de acuerdo en un 86.3% mientras que los estudiantes se pronuncian en sentido contrario con un 57%, en el sentido de que sus profesores no están preparados para el uso de las TIC. Esto corresponde a la actualización de los maestros y maestras.

Esto es lo que nos dicen al respecto:

- “Bien, en eso yo creo que la facultad y la universidad de alguna manera han dado pasos muy interesantes. Todos estamos integrados al sistema intercomunicación, el internet, las redes sociales; estamos ya incursionando en utilizar, y de muy buena manera, estos elementos para aprovechar de mejor forma el tiempo que tienen los estudiantes en el trabajo autónomo. Son formas mediante las cuales estamos recibiendo información a través de esos medios; sin embargo, yo creo que el gran talón de Aquiles en nuestro caso de la facultad, es que no hemos logrado actualizar una biblioteca que esté acorde con todos los avances en lingüística, pongo el caso nuestro. No hemos comprado, no hemos adquirido la bibliografía que está actualizada; sin embargo, yo creo que cada uno de nosotros estamos haciendo esfuerzos personales para no quedarnos a la zaga, sino estar permanentemente actualizándonos,

informándonos, repito, primero a partir de los elementos para intercomunicaciones, la tecnología y luego también a través de la actualización de documentos y la bibliografía.” (V.S.).

A continuación anotamos lo que nos dicen los estudiantes:

- “Hay ocasiones en que sí hay docentes muy capaces, pero creo que no tienen y en otros casos no hay el dominio total de ciertas cosas y creo que una de las principales falencias es el área tecnológica, el área informática, porque dentro de la carrera pues sí hay muchos docentes que acceden a sus alumnos para poder cubrir este tipo de cosas.” (EDS).

La tecnología actual es el uso de las TIC y, según la opinión de los estudiantes consultados, por ahí existe una carencia por parte de algunos docentes. La plantilla docente de la Universidad Central está compuesta en su mayoría por profesores que conocen poco los instrumentos tecnológicos:

- “Creo que el ser humano cada día aprende. Conforme el tiempo va pasando va aprendiendo más y, como docentes, mucho más. Los estudiantes debemos estar actualizados en cada momento y, por ende, en las tics es la falla que tienen aquí algunos docentes. La edad no tiene nada que ver aquí, creo que para estudiar o aprender computación, porque es lo que les falta a varios docentes de aquí, no es necesario la edad sino el entusiasmo y las ganas que le pongamos como docentes a querer aprender y de una manera didáctica enseñarnos la clase que se va tratar.” (E.P.P.).

Los estudiantes nos aclaran que algunos docentes no están preparados para el uso de las TIC. En este ítem lo que sucede es que las nuevas tecnologías para la docencia no interesan a los

docentes que se van a jubilar en poco tiempo. El docente tiene modelos pedagógicos tradicionales y no ve las bondades de las nuevas tecnologías educativas. Posiblemente las nuevas generaciones de maestros y maestras ya no sentirán el peso del avance tecnológico que vive la sociedad del siglo XXI.

TABLA N°78. ÍTEM N° 61.- Sus docentes dominan un idioma extranjero

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	38.2	32.2	19.6	10	2.01	0.990
PROFESOR	30.1	32	21.6	16.3	2.24	1.057

La siguiente variable verifica si los docentes dominan un idioma extranjero. El alumnado se da cuenta que sus profesores no dominan un idioma extranjero, así lo dicen los porcentajes: 70% con apreciación negativa. Los docentes coinciden con la apreciación estudiantil en un 62.1% no dominan un idioma extranjero. Las medias aritméticas también nos ratifican esa realidad. En la investigación cualitativa un docente consultado nos dice:

- “Honestamente debo reconocer que no domino ningún idioma extranjero, puede ser que sea fruto de la formación que recibí en el colegio y en la universidad, pero hablo un poco el inglés y nada más”. (M.S.).

El profesor es honesto al reconocer que no domina un idioma extranjero.

Los estudiantes manifiestan lo mismo respecto a este ítem:

- “Son pocos los profesores que conocen o se les nota que conocen a fondo un idioma extranjero, alguien de los profesores habla el inglés con fluidez pero no se sabe que los profesores tengan como segunda lengua al inglés u otro idioma.” (E. C.N.).

Los estudiantes se dan cuenta de casi todo y, en especial, sobre este asunto de lengua extranjera. En este ítem se describe la dura realidad de la docencia de la Universidad Central y de su Facultad de Filosofía, en donde muy pocos docentes conocen a fondo una lengua extranjera como es el inglés que está catalogada como segunda lengua en el país.

SÉPTIMO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: EVALUAR LA IMPLICACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA INSTITUCIÓN

3.12.- Constructo: Implicación con el proyecto educativo

Este constructo analiza algunos aspectos del compromiso de la docencia con el proyecto educativo, si existen iniciativas en mejora de la actividad, si el profesor investiga y publica libros sobre su materia, si sus actitudes son éticas y de compromiso con la institución, si son capaces de participar en proyectos de reforma, si los docentes aplican los conocimientos técnicos de su profesión en proyectos que generen nuevas ideas y si la docencia participa en procesos de formación científica y pedagógica para estar constantemente actualizados.

Tabla Matriz N° 79. CONSTRUCTO: IMPLICACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	38. Los docentes buscan iniciativas de mejora de la docencia	21,8	35,8	32,2	10,2	2,30	0,924
Profesor	38. Busca nuevas iniciativas de mejora de la docencia	0	8,5	35,3	56,2	3,47	0,649
Alumno	39. Los docentes publican libros y artículos sobre su materia	27,3	28,6	29,9	14,1	2,30	1,021
Profesor	39. Publica libros y artículos sobre su materia	17	34	24,2	24,8	2,56	1,043
Alumno	41. Los docentes se comprometen con la institución	12,6	30,3	38,2	18,9	2,63	0,929
Profesor	41. Los docentes se comprometen con la institución	0	2	19	79,1	3,77	0,465
Alumno	40. Los docentes participan en proyectos de reforma	37,4	32,5	21,5	8,6	2,01	0,966
Profesor	40. Los docentes participan en proyectos de reforma	31,4	22,2	24,8	21,6	2,36	1,139
Alumno	42. Los docentes aplican conocimientos técnicos para el diseño de proyectos	16	34	34,1	15,9	2,49	0,942
Profesor	42. Los docentes aplican conocimientos técnicos para el diseño de proyectos	2,6	20,3	35,9	41,2	3,15	0,836
Alumno	43. A través de los proyecto se generan nuevas ideas	9,7	19,7	32,4	38,2	2,99	0,984
Profesor	43. A través de los proyectos se generan nuevas ideas	0	7,8	26,2	66	3,58	0,634
Alumno	44. Los docentes participan en iniciativas de mejora de la docencia	22,8	33,5	32,8	10,8	2,31	0,944
Profesor	44. Los docentes participan en iniciativas de mejora de la docencia	4,6	11,1	45,1	39,2	3,18	0,809
Alumno	45. Los docentes participan en procesos de formación científica y pedagógica	15,4	36,9	34,5	13,3	2,45	0,906
Profesor	45. Los docentes participan en procesos de formación científica y pedagógica	4,6	14,4	45,8	35,3	3,11	0,818
Alumno	46. Los docentes se actualizan constantemente sobre la materia	17	33,9	32,9	16,2	2,48	0,956
Profesor	46. Los docentes se actualizan constantemente sobre la materia	0,7	1,3	25,5	72,5	3,69	0,526

Promedio del constructo: 2,82.

TABLA N°80. ÍTEM N° 39.- Los docentes publican libros y artículos sobre su materia.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	27,3	28,6	29,9	14,1	2,30	1,021
PROFESOR	17	34	24,2	24,8	2,56	1,043

La variable analiza la capacidad que posee el profesorado para la producción científica en artículos o libros. Los estudiantes están en desacuerdo en un 55.9% y los docentes también en desacuerdo en un 51%. Más de la mitad de los consultados opinan que no producen publicaciones o producen muy pocas. Las medias también están bajas (2.30 estudiantes y 2.56 docentes), lo que ratifica que la producción científica es pobre.

TABLA N° 81. ÍTEM N° 40.- Los docentes participan en proyectos de reforma.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	37,4	32,5	21,5	8,6	2,01	0,966
PROFESOR	31,4	22,2	24,8	21,6	2,36	1,139

Los estudiantes consultados responden que no están de acuerdo en un 69.9%. Los docentes también están en desacuerdo, ya que el

53.6% afirman que no participan en ningún proyecto. Las medias aritméticas también nos reflejan de esa situación negativa (2.01 estudiantes y 2.5 docentes).

TABLA N° 82. ÍTEM N° 41.- Los docentes se comprometen con la institución.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	DT
ALUMNO	12.6	30.3	38.2	18.9	2.63	0.929
PROFESOR	0	2	19	79.1	3.77	0.465

Los docentes afirman que se comprometen con la institución en un 98.1% y en un 57.1% por los estudiantes. La media es de 2.63 estudiantes y 3.77 docentes.

La investigación cualitativa nos reafirma estos datos. Observemos lo que dice una profesora sobre esta pregunta:

“Este proceso, esta actividad es parte del docente, es parte de la persona. Es una situación tan arraigada que viene con la persona, viene con el profesional. Eso viene desde casa, sabes que tuvimos una formación dada en valores, y esos valores que tu traes de la casa, traes del hogar, no se pueden transformar acá, de la noche a la mañana. Eso seguirá siempre, si tú eres bueno seguirás siendo bueno, si eres respetuoso seguirás siendo respetuoso, si es disciplinado, si es responsable, si produce esos valores, nunca se van a perder.” (C.V. 4-2).

En esta otra entrevista se demuestra esa actitud de compromiso institucional:

“Yo creo que en general el docente, por naturaleza, tiene una condición ética, moral, de servicio a la institución, pero si puede haber casos que de pronto hay que darle más importancia o tratar de reforzar este aspecto, pero en general es una característica del docente” (A.A. 4-2).

Los estudiantes apoyan estas actitudes de comportamiento ético moral con la institución en menor medida:

- “Bueno, hay algunos maestros que dan mal ejemplo a sus estudiantes con valores no éticos”.
- “Para ser docentes debemos tener una moral bien establecida, ese es el primer punto para ser docentes y así tener una mejor conexión con los estudiantes”
- “La ética tiene que implantarse desde nosotros para ir a inculcar valores en nuestros estudiantes” (A.C.N.).

El comportamiento ético y moral con la institución es algo que reconocen los mismos docentes y sus estudiantes. El profesor universitario está a la altura de su función social, aunque los estudiantes apoyan un poco menos esta tendencia.

TABLA N°83. ÍTEM N° 42.- Los docentes aplican conocimientos técnicos para el diseño de proyectos.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	16	34	34.1	15.9	2.49	0.942
PROFESOR	2.6	20.3	35.9	41.2	3.15	0.836

Un alto porcentaje de los docentes (77.1%) está de acuerdo, mientras que los estudiantes lo hacen en un 50%. Las medias nos hacen notar las diferencias alumnos (2.46) y profesores (3.15). Los profesores creen que los conocimientos técnicos se aplican principalmente en grupos pequeños:

- “Yo pienso que, para mayor productividad, deben ser grupos pequeños, porque es allí donde participan todos. Lastimosamente, nosotros hemos confundido la palabra trabajo de grupo con trabajo de equipo. Entonces yo pienso que hay una diferencia entre los dos tipos de trabajo; en el trabajo de equipo participan todos, todos actúan, todos aportan, todos dan. En el trabajo de grupo hay gente que se esconde y solamente hace aporte con su presencia y nada más; no hay un real compromiso de cumplir con una tarea con formación, una tarea de aprendizaje en la ejecución de un trabajo grupal con conocimientos técnicos” (C.D.)

Por su parte, los estudiantes minimizan este aporte de sus maestros:

- “Creo yo que dependiendo de lo grupos, porque puede ser que haya grupos grandes o grupos pequeños, pero sí hay compañeros que no les

gusta trabajar y le dejan el trabajo a una sola persona que es más responsable, entonces, le dejan que él haga la mayor parte del trabajo. El trabajo con proyectos creo que es una buena forma de que el estudiante aprenda por sí solo, pero tiene también sus desventajas de lo que le digo, que no todos aporten en el trabajo.”

Es indispensable manejar el equipo:

- “En eso del trabajo de los proyectos, sí se podría hacer en grupo pero con las personas que realmente deseen trabajar, para así llegar a cumplir una meta, porque el trabajo es en grupo y cada uno de nosotros tenemos diferentes formas de pensar. Entonces cada uno podría dar nuestras ideas y, de esa manera, incluir en el proyecto los conocimientos técnicos que nos da el profesor”(E.I.)

Los estudiantes saben de las bondades y de los problemas que conlleva el trabajar con proyectos. Si el profesor les da todas las técnicas para que hagan bien algo, los estudiantes aprenderán más. Lo que sucede en esta situación es que los aportes técnicos para trabajar en proyectos con grupos de estudiantes no están bien aplicados por el profesor, de ahí la diferente apreciación.

TABLA N°84. ÍTEM N° 45.- Los docentes participan en procesos de formación científica pedagógica.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1 NADA (%)	2 POCO (%)	3 BASTANTE (%)	4 MUCHO (%)	X MEDIA	DT
ALUMNO	15.4	36.9	34.5	13.3	2.45	0.906
PROFESOR	4.6	14.4	45.8	35.3	3.11	0.818

Los estudiantes no están de acuerdo con este ítem en un 52.3%, mientras que los docentes están de acuerdo en un 81.1%. Las medias son de 2.45 para el estudiantado y 3.11 para el profesorado.

Sobre este punto, vamos a permitir que hablen docentes y estudiantes.

Un docente se manifiesta así:

- “Soy consciente de las debilidades, soy consciente que también arrastro con prácticas inadecuadas, aunque hago el esfuerzo y eso me obliga a querer superarme, a querer estar actualizada. Por eso, cada vez que yo tengo oportunidad y no precisamente aquí en la Facultad, ya que no encuentro ningún estímulo, pues no conozco de cursos que me hayan invitado a participar. Yo lo hago fuera de la Universidad Central, pero estoy atenta permanentemente y si hay alguna oportunidad, yo me vinculo en cualquier actividad de tipo académica científica, para poder garantizar una mejor practica” (L.H.).

Ahora veamos lo que opinan los estudiantes:

- “Hay profesores que todos los semestres dan la misma información a todos los estudiantes y esto viene desde años atrás, porque igual yo conozco profesionales que nos han dicho a los compañeros que es la misma materia de años anteriores y se ve que no han participado en eventos de formación científica-pedagógica. Pero sí hay profesores que están en un constante cambio, siempre están investigando, pendientes de las nuevas cosas, ya que nuestra carrera está basada en la investigación; pero también depende de nosotros.” (E.C.B.).

Como se observa, la profesora es autocritica y acepta que se prepara un poco, pero fuera de la misma universidad y facultad en la que trabaja, lo cual deja ver con claridad la falta de estructuras y

políticas para la preparación científica y pedagógica. Los estudiantes son más críticos, pues dicen que siempre se están preparando. Lo que sucede en este ítem es algo que se percibe en el ambiente universitario. No hay estructuras y políticas de formación para docentes o, a su vez, la despreocupación y el envejecimiento impera en la mentalidad de muchos docentes.

TABLA N° 85. ÍTEM N° 46.- Los docentes se actualizan constantemente sobre la materia.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	17	33.9	32.9	16.2	2.48	0.956
PROFESOR	0.7	1.3	25.5	72.5	3.69	0.526

La evaluación de esta competencia es divergente por ambos sectores. Los docentes en un 98% afirman que si están actualizados. En cambio los estudiantes (50.9%) no comparten esa realidad. Las medias también nos dan una gran diferencia (2.48 estudiantes y 3.69 docentes).

La actualización docente se valora en un sentido crítico y parece que existe falta de apoyo institucional hacia su perfeccionamiento.

“Es indispensable, realmente; yo lo hago a través de un sistema virtual, del internet, de las redes sociales, de los sitios apropiados para la búsqueda de la información científica actualizada, pero me parece que sí hacen falta mecanismos de capacitación a nivel de universidad, facultad o de carrera. Se

necesita una capacitación permanente que responda a las necesidades del docente”. (A.A.).

Esta declaración es todavía más crítica a la actualización docente:

“Un requisito sine qua non en el proceso de docencia universitaria es el de la actualización permanente, porque los conocimientos envejecen más rápido que el cuerpo humano. Ahora, cómo realizar ese proceso de actualización, es a partir de una ayuda institucional o mejor sería una política institucional, que es la que no existe a nivel primario, secundario y tampoco en la universidad. No hay una política de capacitación permanente al docente, sobre la base que apunte a cumplir el perfil de salida o el perfil de desempeño que debe cumplir; más bien, se ha caído en un campo del autodidactismo. Solo los profesores que realmente tienen una práctica autodidáctica se puede decir que tienen un nivel de superación, los demás con criterio pedagógico tradicional, en el cual ha venido marchando, la universidad se mantiene a la deriva y máximo tiene niveles de información, que eso no significa actualización ni profundización de conocimientos.” (M.S.).

La apreciación estudiantil es que el docente no se actualiza:

- “Hay profesores que se preocupan por adquirir nueva información para nuestro beneficio; actualmente ya estamos en la práctica docente y tenemos estudiantes que han leído más que nosotros y saben más que nosotros. Entonces, si la información no es actual, vamos a tener problemas” (EDR).

La apreciación estudiantil es la no actualización docente ante la información que cada día aumenta, tanto para los profesores como para los alumnos que ya practican la docencia.

- “Existen profesores que tienen mucha experiencia y años de docencia, pero no se actualizan. Hay profesores que si se actualizan y otros que no se actualizan” (EFR).

La experiencia es necesaria pero el mundo tecnológico exige a todos:

- “No tanto, no se actualizan por despreocupación, sino porque la tecnología ha avanzado a pasos agigantados y algunos docentes no se han adaptado a los cambios tecnológicos introducidos a los procesos escolares, la pedagogía debe trabajar con la tecnología” (EDD).

Parece que muchos docentes al final de su carrera no necesitan actualizarse, muchos piensan en jubilarse y así lo ven sus estudiantes. Lo que se advierte es la falta institucional de organizar la constante capacitación docente:

- “La verdad es que los profesores no están actualizados, la mayoría de los docentes en donde estamos haciendo la práctica, se encuentran haciendo los tramites de la jubilación; lo dicen y lo recalcan ante los estudiantes, que no están actualizados y la tecnología avanza cada día y los métodos son otros a los que tuvimos anteriormente. En otro porcentaje, los docentes sí se actualizan y preparan materiales para estar a la par de sus estudiantes, para no quedarse atrás sí se capacitan” (A.C.N.).

La actualización docente, evaluada tanto por docentes como por estudiantes, no tiene un sustento institucional ni políticas universitarias que apoyen el desarrollo de la profesionalización docente. De ahí la opinión de los estudiantes, que son los más críticos sobre este problema universitario.

3.13.- Constructo: Gestión de la Facultad

Este constructo nos permite averiguar si los docentes saben planificar su trabajo, si la evaluación es una actividad periódica, si en la facultad se toman las decisiones adecuadas para resolver los problemas, si los docentes influyen en otros docentes, si la facultad posee una capacidad de coordinación, si los objetivos del docente son muy claros en su trabajo, si los mismos pueden relacionarse consigo mismo o con otras personas y si el profesorado y estudiantado están satisfechos con la labor docente.

Tabla Matriz N° 86. CONSTRUCTO: GESTIÓN DE LA FACULTAD

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	57. Sus profesores planifican el tiempo en su trabajo	18,9	31,2	34,1	15,7	2,46	0,971
Docente	57. Los profesores planifican el tiempo en su trabajo	0	1,3	32	66,7	3,65	0,504
Alumno	58. Se realiza periódicamente una evaluación de la actividad docente	33,8	34,6	23,5	8,1	2,05	0,945
Docente	58. Realiza periódicamente una evaluación de su actividad docente	0,7	7,2	51	41,2	3,32	0,636
Alumno	59. Está satisfecho con la labor docente del profesorado	21,2	34,8	31,6	12,5	2,35	0,950
Docente	59. Está satisfecho con su labor docente	0	4,6	45,1	50,3	3,45	0,584
Alumno	60. Los docentes están capacitados para el uso de las TIC	16,2	40,5	32,2	11,1	2,38	0,885
Docente	60. Los docentes están capacitados para el uso de las TIC	1,3	12,4	45,8	40,5	3,25	0,721
Alumno	61. Los docentes dominan un idioma extranjero	38,2	32,2	19,6	10	2,01	0,990
Docente	61. Los docentes dominan un idioma extranjero	30,1	32	21,6	16,3	2,24	1,057
Alumno	62. En la Facultad se toman decisiones adecuadas para resolver los problemas	17,5	40,8	32,4	9,3	2,33	0,872
Docente	62. En la Facultad se toman las decisiones adecuadas para resolver problemas	0	6,5	48,4	45,1	3,38	0,608
Alumno	63. Sus docentes influyen con su actividad en otros docentes	23,1	37,2	28,8	10,9	2,27	0,937
Docente	63. Algunos docentes influyen con su actividad en otros docentes	7,8	19,6	48,4	24,2	2,88	0,862
Alumno	64. Existe en la Facultad capacidad de coordinación	11,5	34,5	41,1	12,9	2,55	0,858
Docente	64. Existe en la Facultad capacidad de coordinación	0,7	5,9	44,4	49	3,41	0,634
Alumno	65. Los objetivos de la docencia de profesores son claros	12	33,2	40,9	13,9	2,56	0,874
Docente	65. Los objetivos de la docencia de profesores son claros	0,7	2	24,8	72,5	3,69	0,541
Alumno	66. Los docentes se relacionan fácilmente con las personas	10	29,6	40,1	20,3	2,70	0,902
Docente	66. Los docentes se relacionan fácilmente con las personas	0,7	2,6	22,9	73,8	2,69	0,551

Promedio del constructo: 2,86.

TABLA N°87. ÍTEM N° 57.- Los profesores planifican su trabajo.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	18.9	31.2	34.1	15.7	2.46	0.971
PROFESOR	0	1.3	32	66.7	3.65	0.504

Los porcentajes obtenidos en esta variable dejan entrever una división en la valoración. Los estudiantes en un 50.1% no están de acuerdo, mientras que los docentes están de acuerdo (98.7%). Las medias aritméticas también nos informan sobre las diferencias, estudiantes 2.46 y docentes 3.65.

Al respecto un informante nos manifiesta lo siguiente:

- “Sin duda alguna, hay que planificar todo, para que todo salga bien.” (A.A.).

Y otro docente nos dice:

- “Mira, yo a mis alumnos les doy una materia, como te decía anteriormente, un poco técnica y también durante mi vida he sido un administrador; yo les digo que es increíble que las personas primero no hagamos nuestro propio proyecto de vida. Yo por lo menos tengo en claro, incluso en los fracasos que uno puede tener en la vida, en ese proyecto de vida. Posiblemente ya estaban como una luz de guía indicándonos que podríamos llegar a un fracaso. Entonces yo pienso que es indispensable, primero, hacer un proyecto de vida, lo que vamos a hacer, para poder planificar nuestras acciones” (C.C.).

Los docentes, seguro que planifican su vida y su trabajo, pero veamos que opinan sus estudiantes:

- “Bueno, yo considero que como estudiantes nosotros no podemos saber la planificación que lleva cada uno de los profesores en sus hogares, porque cada uno de ellos son cautos y en realidad vienen aquí a la universidad a hacer lo que se hace, a darnos clases o impartirnos el conocimiento y creo que ese conocimiento se lo ha evidenciado en cada uno de los maestros; vienen preparados, vienen planificados o tal vez con su conocimiento que ellos tienen, saben llegar a nosotros con el conocimiento que requerimos”.(EOP).

Los estudiantes no se pronuncian directamente sobre esta pregunta, pero dejan una percepción de que sus maestros sí llevan una vida ordenada y planifican su actividad personal y académica, salvo algunas excepciones.

- “Bueno, considero que la planificación académica está acorde a las necesidades que tenemos nosotros como estudiantes y hablar de la vida personal de los docentes, creo que ya no nos compete a nosotros como estudiantes, sino que ya es criterio y situación de cada persona.” (E.P.P.)

TABLA N° 88. ÍTEM N° 58.- Se realiza una evaluación de la actividad docente.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	Media	
ALUMNO	33,8	34,6	23,5	8,1	2,05	0,945
PROFESOR	0,7	7,2	51	41,2	3,32	0,636

Los estudiantes están en desacuerdo en un 68.4% sobre si los docentes evalúan sus propias actividades. El cuerpo docente se autoevalúa favorablemente con un 92.2%. Las medias aritméticas también nos hablan de las discrepancias, pues los estudiantes registran 2.05 de puntaje, inferior a la de la escala, y el 3.32 corresponde al profesorado.

TABLA N°89. ÍTEM N° 59.- Está satisfecho con la labor docente del profesorado.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1 Nada (%)	2 Poco (%)	3 Bastante (%)	4 Mucho (%)	X media	DT
ALUMNO	21,2	34,8	31,6	12,5	2,35	0,950
PROFESOR	0	4,6	45,1	50,3	3,45	0,584

En esta variable se han obtenido resultados contradictorios, ya que por un lado el alumnado no está de acuerdo en un 56% y la media es de 2.35, inferior al punto medio de la escala. El profesorado, por su parte, está de acuerdo con el ítem en un 95%. La media es de 3.45. El alumnado no está tan satisfecho con el trabajo de sus maestros y de la academia.

TABLA N° 90. ÍTEM N° 62.- En la Facultad de Filosofía se toman las decisiones adecuadas para resolver problemas.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	17,5	40,8	32,4	9,3	2,33	0,872
PROFESOR	0	6,5	48,4	45,1	3,38	0,608

En esta variable también existen discrepancias en las opiniones, ya que el alumnado, en un 58.3% no está de acuerdo el ítem. La media es de 2.33, inferior al punto medio de la escala (2.5). Por su parte, el profesorado está de acuerdo en un 93.5%. La media aritmética es de 3.38. Según los estudiantes, en la Facultad no se toman adecuadamente las decisiones para resolver los problemas que se presentan a diario.

TABLA N°91. ÍTEM N° 63.- Sus docentes influyen con su actividad en otros docentes.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	23.1	37.2	28.8	10.9	2.27	0.937
PROFESOR	7.8	19.6	48.4	24.2	2.88	0.862

Los porcentajes de los docentes expresan que están de acuerdo con el ítem (72.6%), mientras que los estudiantes opinan lo contrario (60.3%). Las medias aritméticas advierten sobre la diferencia entre estudiantes (2.27) y docentes (2.88).

Esta competencia ha averiguado si los docentes se influyen entre sí y las expresiones de los entrevistados nos permiten aclarar las opiniones:

- “Al menos se trata de mantener una buena relación con los compañeros, de generar un ambiente de empatía, de trabajo agradable, aspiraría a poder hacer lo que usted plantea en su pregunta”. (A.A.).

La informante no está segura de que su actividad influya sobre sus compañeros:

- “Claro, hay que hacer o hay que propugnar ideas de cambio siempre, por eso es necesario que todos nosotros influyamos en nuestros compañeros y también recibamos las influencias positivas de ellos”. (C.G.).

En cambio, este profesor no tiene dudas de que su trabajo docente influye sobre otros profesores.

Ahora veamos por qué los estudiantes no piensan igual:

- “Cada docente tiene su metodología de enseñanza diferente, pero en la escuela sí se ve que tratan de mejorar la metodología para que la asimilación de conocimientos en el estudiante sea mejor. Tratan de superarse cada día en la metodología.” (AA).

Cada estudiante ve un poco diferente cómo se influyen entre docentes, pero lo reclaman con la metodología que no es igual en

todos los docentes y, por lo mismo, hay poca influencia con sus compañeros:

- “Sí, si bien es cierto, cada maestro tiene su forma, su metodología para enseñar y a su vez si por ejemplo, en el caso de otra asignatura un profesor aplica tal o cual metodología y tiene esta buenos resultados, obviamente otro profesor va a optar por usar esa metodología, para así sacar a flote todo el grupo de estudiantes.”(ERT).

La influencia está en el trabajo didáctico que, según este estudiante, sería digno de imitar.

- “Bueno, cada maestro tiene su forma de enseñar su metodología, pero yo creo que tendrían que optar por una mejor metodología para que, de esta manera, los estudiantes aprendan ese contenido.” (CDE).

El estudiante opina que cada maestro es dueño de una metodología de enseñanza y que, si no es efectiva, habrá que perfeccionarla.

- “Cada docente tiene su metodología, pero una le va a servir de base y va a hacer que se le vaya perfeccionando, mejorando para tener mejores resultados.” (E.C.A).

El estudiante advierte que los profesores interactúan muy poco entre ellos y cada profesor tiene su metodología. Influir entre profesores con mi estilo de trabajo, mi metodología, mi pedagogía y que otros profesores me digan cómo tengo que llevar los procesos académicos, a veces puede resultar no tan grato, pues en todas las academias hay diversos estatus, jerarquías, antigüedades, prestigio, etc. que se debe respetar.

TABLA N°92. ÍTEM N° 64.- Existe capacidad de coordinación en la Facultad.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	11,5	34,5	41,1	12,9	2,55	0,858
PROFESOR	0,7	5,9	44,4	49	3,41	0,634

En esta variable se analiza si existe en la Facultad la capacidad de coordinación y se han obtenido los siguientes resultados. Más de la mitad de los alumnos consultados (54%) está de acuerdo con el ítem y la media es de 2.55. Por otra parte, el profesorado en un 93% también está de acuerdo con una media de 3.41. Seguramente hay algunas carencias en el trabajo de la facultad, pero estos datos convalidan que existe capacidad de coordinación.

TABLA N° 93. ÍTEM N° 65.- Los objetivos de la docencia de profesores son claros.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	12	33,2	40,9	13,9	2,56	0,874
PROFESOR	0,7	2	24,8	72,5	3,69	0,541

Sobre la variable que investiga si los objetivos de la docencia de profesores son claros, los resultados nos indican lo siguiente: el alumnado se pronuncia en un 54.8% favorablemente. El profesorado, por su parte, afirma en un 97.3% que los objetivos son claros. Las medias nos indican diferencias (2.56 estudiantes y 3.69 docentes). De igual manera que en la variable anterior, el estudiantado y la docencia afirman que los objetivos son claros.

TABLA N° 94. ÍTEM N° 66.- Los docentes se relacionan fácilmente con las personas.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	10	29,6	40,1	20,3	2,70	0,902
PROFESOR	0,7	2,6	22,9	73,8	2,69	0,551

La última variable de este constructo evalúa la capacidad que tienen los docentes para relacionarse con otras personas. Los resultados son los siguientes: el 60.4% del alumnado opina favorablemente. Los docentes, en un 96.7%, afirman que pueden relacionarse fácilmente con las personas. En las medias aritméticas casi no existe diferencias (2.70 y 2.69 respectivamente). La conclusión es que los docentes sí pueden conversar fácilmente con otras personas, como algo elemental del trabajo educativo.

OCTAVO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: ANALIZAR Y VALORAR LA APERTURA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA A LA COMUNIDAD SOCIAL

3.14 Constructo: Apertura del docente a la realidad social

Aspectos principales de este constructo son investigar si los docentes están capacitados para interactuar con grupos de fuera de la universidad y si se utilizan estrategias prácticas relacionadas con el mundo laboral del egresado para relacionarse con empresas o futuros grupos laborales de la carrera.

Tabla Matriz N° 95. CONSTRUCTO: APERTURA DEL DOCENTE A LA REALIDAD SOCIAL

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	74. Se organizan trabajos extracurriculares	26,9	35,3	26,2	11,6	2,22	0,973
Docente	74. Organiza usted trabajos extracurriculares	10,5	13,1	39,2	37,2	3,03	0,962
Alumno	75. En la Facultad existen experiencias de organización de actividades de la carrera fuera de la Universidad	23,1	37,7	27	12,2	2,28	0,953
Docente	75. Usted tiene experiencia de organización de actividades de la carrera fuera de la Universidad	3,9	15,7	39,2	41,2	3,17	0,836
Alumno	76. Sus profesores poseen habilidades de interacción con la sociedad	14,7	31,1	39,2	15	2,54	0,919
Docente	76. Tiene habilidad para interactuar con otras instituciones sociales	0,7	11,1	34,6	53,6	3,41	0,712
Alumno	77. Existe formación práctica relacionada con el mundo laboral en tu Facultad	16	32,5	35,1	16,4	2,51	0,947
Docente	77. Utiliza estrategias prácticas relacionadas con el mundo laboral	4,6	11,1	40,5	43,8	3,23	0,825

Promedio del constructo: 2,82.

TABLA N°96. ÍTEM N° 74.- Se organizan trabajos extracurriculares.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	26.9	35.3	26.2	11.6	2.22	0.973
PROFESOR	10.5	13.1	39.2	37.2	3.03	0.962

El alumnado no está de acuerdo con el ítem en un 62.2%, mientras que el docente en un 76.4% está de acuerdo. La media de los estudiantes es de 2,22 y 3,03 de docentes.

Veamos lo que al respecto nos dice una profesora consultada:

- “A mí me parece que es indispensable vincularle al estudiante hacia el arte, hacia la cultura; que nuestros jóvenes tengan un sentido mucho más amplio de la apreciación de diferentes formas de expresión artística, que sepan escuchar una sinfonía, que sepan disfrutar de una exposición de pintura. Me parece que ese es un elemento sobre los que nos quedamos y otro elemento también, que me parece indispensable debido a las condiciones y a la realidad de nuestro país, es lo que se refiere a seguridad, a riesgos como erupciones, como temblores. Me parece que es un elemento en el cual nuestros estudiantes, como futuros docentes, deben tener un dominio pleno que les permita salvar vidas en casos graves”. (A.A.).

La docente consultada se expresa en el sentido de cómo debe ser la actividad extracurricular que la Facultad organiza, veamos qué opinan los estudiantes:

- “Para la carrera lo principal son actividades donde nosotros podamos conocer aspectos de recreación; nos repercute mucho lo que son manualidades, cursos, actividades en la que nosotros tengamos acceso a niños con necesidades educativas especiales. Otra de ellas, sería una educación íntegra en valores y espacios donde nosotros podamos enseñar valores y el manejo de grupos.” (E.P.P.).

Organización de actividades extracurriculares no se realizan en la facultad. Los estudiantes son más críticos, aspiran a que las actividades complementarias aporten un beneficio a su carrera.

TABLA N°97. ÍTEM N° 75.- En la actualidad existen experiencias de organización de actividades de la carrera fuera de la universidad.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	23.1	37.7	27	12.2	2.28	0.953
PROFESOR	3.9	15.7	39.2	41.2	3.17	0.836

En esta variable los resultados son contradictorios. Los estudiantes se manifiestan en desacuerdo sobre este asunto con un 60.8%, mientras que los docentes en un 80.4% están de acuerdo. Las medias igual nos expresan la discrepancia (2.28 estudiantes y 3.17 docentes).

Vamos a examinar las declaraciones de un profesor sobre este ítem:

- “En las asignaturas y en el aula no, no hay la posibilidad, porque las clases regulares se verifican en las aulas y entonces no es muy posible generalizarlo a relacionarlo con la vida comunitaria. Pero, en cambio, en los trabajos en la práctica de la vida, en el aula, con sus compañeros, profesores, empleados, trabajadores, ahí sí de mi parte hay siempre la orientación del desarrollo de valores de solidaridad, de respeto mutuo y de compromiso social”. (C.M.).

Otro profesor se expresa de manera parecida, indicando la falta de actividades fuera de la universidad:

- “Muy poco, pero trato de hacer lo que puedo en el caso de mi asignatura, que es física, lo que trato es de ligar lo que los chicos aprenden en el laboratorio con lo que ocurre en la práctica, con lo que ocurre en la cocina, con lo que ocurre en un vehículo, con lo que ocurre en los juegos, con lo que ocurre en el transporte; buscando siempre aplicaciones de lo que aprendan en las clases.” (E.S.).

Ahora veamos que opinan los estudiantes:

- “Considero que pocos docentes son lo que tratan de involucrar los contenidos que se imparten en una escuela con el mundo laboral o con lo que necesita la comunidad, pero también hay otros profesores que sí tratan de relacionar todo, para que al momento de que uno ya salga de la educación no se encuentre con un mundo en el que no sabe qué función va a cumplir o qué tiene que hacer. Entonces sí hay profesores que si tratan de relacionar el mucho laboral con la comunidad”.

El comentario es obvio. Existe poca relación de las carreras con el mundo del trabajo. No todos los profesores lo hacen, pero sobre todo depende de la organización de la carrera, del currículo y del

trabajo coordinado con las empresas en donde irá a trabajar el graduado.

- “Sí ha habido ese impulso de pocos docentes para involucrarnos al exterior, porque se nos ha hecho trabajar en colegios o en laboratorios fuera de aquí, siendo un apoyo más para las diversas instituciones que hay afuera, que muchas veces tienen problemas con sus laboratorios. Para nosotros ha sido algo positivo el ir a arreglar laboratorios, dar mantenimiento; nos ha servido bastante y también ha servido de apoyo para involucrarnos con la sociedad.” (E.I.).

En este ítem se percibe que en la Universidad existe poco trabajo organizado para la comunidad. Algunos profesores se preocupan de organizar actividades de beneficio comunitario. Aunque sí existe una estructura que se preocupa de la extensión universitaria, la organización del currículo está centrado en lo teórico, falta experiencia del mundo real.

TABLA N° 98. ÍTEM N° 76.- Sus profesores poseen habilidades de interacción con la sociedad.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	14.7	31.1	39.2	15	2.54	0.919
PROFESOR	0.7	11.1	34.6	53.6	3.41	0.712

El 54% de los estudiantes está de acuerdo y los docentes también con un 88%. Existe una media de 2.54 para estudiantes y 3.41 para docentes.

Los profesores reconocen que tienen pocas habilidades, así se expresa un profesor:

- “Muy poco, tenemos una limitación en eso, nos falta preparación, nos falta que nos capaciten, y ese sería un pedido a las autoridades, capacitarnos en vinculación con la colectividad y en el control de las pasantías de los chicos, es decir, en el enlace con el mundo del trabajo.” (E.S.).

Los estudiantes se manifiestan con una opinión contraria sobre este ítem:

- “Nuestros profesores en su mayoría sí tratan de cultivar esto que nosotros deseamos ser amigables, que somos colaboradores activos, no solo dentro de las aulas como estudiantes, sino también afuera como personas en el ámbito social”. (DRR).

Parece que falta profundizar, al inicio y al final de las carreras, sobre cuál es la misión y la visión de la Universidad y las obligaciones sociales que tienen las instituciones que se dedican a la educación de los estudiantes:

- “Yo creo que nosotros, como futuros docentes, no solo vamos a impartir lo pedagógico sino que para los estudiantes tenemos que ser como amigos y escuchar cualquiera de sus problemas que tengan ellos” (E.C.A).

En este ítem los docentes consultados perfilan una realidad en la que no todos coinciden en la apreciación. Los estudiantes están más seguros que sus profesores y, el futuro profesor, debe estar preparado para la interacción con las instituciones sociales. Las consignas de la facultad son que la educación es para el pueblo,

pero para que eso se cumpla es necesario fomentar la colaboración. El profesor no desea o no tiene tiempo para ese tipo de actividad con grupos humanos fuera de la universidad.

TABLA N° 99. ÍTEM N° 77.- Existe formación práctica relacionada con el mundo laboral en la facultad.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	16	32.5	35.1	16.4	2.51	0.947
PROFESOR	4.6	11.1	40.5	43.8	3.23	0.825

Los resultados de esta variable producen los siguientes resultados: el 48.5% de estudiantes considera que no existe la formación práctica relacionada con el mundo laboral. Los docentes creen en un 84.3% que sí. La media es de 2.51 para estudiantes y 3.23 para docentes.

Pero examinemos las expresiones de docentes y estudiantes para tener una mejor apreciación:

- “De hecho, no se puede hacer de otra manera. Tiene que el aprendizaje ir de la mano con la realidad del contexto en el que nos desenvolvemos. Antes se solía decir “la educación para la vida”. Hoy la educación es en la vida, en la acción, en el entorno” (I.A.).

La profesora está convencida de que su trabajo académico está relacionado con la práctica. Otra profesora afirma lo siguiente:

- “Sí se realiza, porque yo trabajo con una asignatura que se denomina ‘tratamiento de desechos’, trabajo una parte con el municipio y en otra

parte trabajo con la comunidad. Es a ella que tanto el docente como el estudiante se debe, todo lo que elabora en la carrera tiene que ser retribuido con la comunidad, por tanto, entregan materiales preparados por ellos” (E.P.).

Ahora, examinemos qué opinan los estudiantes:

- “Sí, nosotros acá en la carrera sí tenemos docentes que nos invitan y nos ayudan a relacionarnos con la comunidad; inclusive dentro de la malla curricular nosotros tenemos lo que comprende la práctica pre profesional, que es ir a experimentar en sí el trabajo del docente en las aulas y también lo que tenemos la vinculación con la colectividad que es el desarrollo o el desempeño de cada uno como ente social y dentro de la comunidad que nos está necesitando”. (EDE).

En este ítem la práctica pre profesional de los estudiantes del último semestre, les obliga a vincularse con estudiantes y padres de familia, con otros profesores y otros ambientes que se relacionan con su futuro trabajo.

- “Es muy importante la vinculación social que tenemos que tener nosotros como estudiantes universitarios, debido a que estamos en una universidad que, se podría decir, no es pagada sino gratuita; deberíamos retribuir en algo a la sociedad por la ayuda.” (E.C.A.)

En este ítem, tanto docentes como estudiantes están de acuerdo en que la formación que realizan está enfocada hacia lo práctico y el mundo laboral.

NOVENO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: VALORAR LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES EN TORNO A LA CALIDAD EDUCATIVA IMPARTIDA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE ECUADOR

3.15.- Constructo: Calidad de los planes de estudio

Este constructo analiza los planes de estudio y si fundamentalmente están adecuados con las necesidades de la carrera y con los requerimientos de la profesión del futuro egresado.

Tabla Matriz N° 100. CONSTRUCTO: CALIDAD DE LOS PLANES DE ESTUDIO

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	78. Los planes de estudio están acorde con las necesidades de la carrera	23,6	37,4	28	11	2,26	0,942
Docente	78. Los planes de estudio están acorde con las necesidades de la carrera	2	8,5	45,8	43,7	3,31	0,711
Alumno	79. Los contenidos curriculares son adecuados a los requerimientos de la profesión	17,6	37,4	36,2	8,8	2,36	0,871
Docente	79. Los contenidos curriculares son acordes con las necesidades de la carrera	1,3	9,2	44,4	45,1	3,33	0,697

Promedio del constructo: 2,80.

TABLA N°101. ÍTEM N° 78.- Los planes de estudio están acorde con las necesidades de la carrera.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	23.6	37.4	28	11	2.26	0.942
PROFESOR	2	8.5	45.8	43.7	3.31	0.711

Los resultados de esta variable presentan los siguientes resultados: el estudiantado considera en un 61% que los planes no están acorde con las necesidades de la carrera, mientras que los docentes en un 90% afirman lo contrario. Las medias aritméticas son 2.26 estudiantes y 3.31 docentes.

Un docente se pronuncia al respecto:

- “Diría en parte, pienso que nuestra malla curricular satisface en un 70% los requerimientos del mundo de afuera. Todavía tenemos limitaciones en el uso de las tics, todavía tenemos limitaciones en la vinculación con la colectividad, todavía tenemos limitaciones en el enlace entre docencia e investigación y todavía tenemos limitaciones en saber controlar todas estas actividades técnicamente, para poder hacer una buena evaluación al terminar un periodo.” (ES.).

Ahora examinemos qué piensan algunos estudiantes:

- “Yo, pienso que las asignaturas que nos imparten aquí, a veces no tienen una buena relación y desarrollo en cuanto a nuestra formación profesional. Me parece que algunas son hasta demasiado repetitivas y, como dijo la compañera, es verdad. Aquí hay profesores que llegan ya acostumbrados a dar lo mismo de siempre, no cambian su estructura .su

esquema, no se actualizan y nos mantienen a nosotros sin los conocimientos de las nuevas tendencias pedagógicas que se están dando. Adicionalmente, que nuestra especialidad por ser ingles debería fortalecer más esa enseñanza, debería, como dije anteriormente, poner más esfuerzo en lo que es la didáctica del inglés, la evaluación del inglés, la gramática del inglés; de pronto, hasta un contraste de lo que es la cultura inglesa con la cultura ecuatoriana” (E.I.).

En este ítem, los alumnos consultados tienen objeciones a los planes y las necesidades de la carrera. El docente consultado también expresa su pensamiento de manera sincera y explicando qué anda mal en su carrera. Las evidencias en este ítem son bien claras, existe incongruencia entre el currículo y los objetivos sociales y pedagógicos de la carrera.

TABLA N° 102. ÍTEM N° 79.- Los contenidos curriculares están acordes con las necesidades de la carrera.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	17.6	37.4	36.2	8.8	2.36	0.871
PROFESOR	1.3	9.2	44.4	45.1	3.33	0.697

Los resultados de esta variable son parecidos también a la anterior. Los estudiantes en un 55% están en desacuerdo, mientras que en un 89.5% los docentes afirman que los contenidos curriculares satisfacen las necesidades de la carrera. Las medias nos ratifican

esas diferencias (2.36 estudiantes y 3.33 docentes). Sobre este ítem hay el siguiente pronunciamiento:

- “Últimamente hubo todo un proceso de reforma y de elaboración de nuevos planes de las carreras, en donde se actualizaron estas mallas curriculares de las carreras; pero pienso que existió una deficiencia en torno a contar con una gran malla que oriente el quehacer de la propia Universidad, por ejemplo, el modelo pedagógico de la propia Universidad no existió como marco orientador para la realización de las mallas curriculares de cada carrera. Por otro lado, también el modelo pedagógico de la Facultad y directrices fundamentales en torno, por ejemplo, a las materias básicas que se van a recibir, a las materias de formación, a las materias de profesionales, a las materias humanísticas, antes de que hagan por carreras las mallas. Habría que tener una definición estructural, orientaciones básicas que permitan que las carreras hagan; en cambio, acá las carreras hacían pero no había una definición general sobre el modelo pedagógico o sobre la propuesta pedagógica de la Facultad. Entonces, es bastante difícil que cada cual arme, sin que se defina por ejemplo, materias del tronco común que deben darse en pedagogía. Claro que sirvió la experiencia a lo que ya teníamos acumulado, eso era necesario, de todas maneras se actualizaron de la mejor manera, pero se realizó ese proceso.” (J.L.).

Como vemos, existen fallos dentro de la misma estructura del currículo de la universidad y en el modelo pedagógico que lo sustenta. Examinemos los criterios de los estudiantes:

- “Bueno, yo creo que sí hay materias que están acorde con nuestra malla curricular y otras que necesitamos; sería excelente que Pedagogía nos den hasta el último semestre, porque vemos que nos hacen falta conocimientos para enseñar a otras personas”. (ERD).

Los estudiantes son muy claros en relación con qué materias les falta para completar una buena formación profesional.

- “Bueno, yo creo que falta profundizar las materias que aplicamos. No sabemos hacer una investigación, cómo tabular e interpretar esos datos y cómo proponer alternativas de solución para el tema educativo” (E.C.N.).

En los dos casos de este ítem, tanto docentes como estudiantes están de acuerdo en que el currículo y su aplicación para satisfacer las necesidades de la carrera dista mucho o, concretamente, hay fallos que no permiten la concreción en las carreras. Se hacen necesarias más investigaciones, hasta producir el efecto entre el desarrollo curricular de una carrera y su éxito en la vida del trabajo.

3.16.- Constructo: Calidad de la docencia

Se mide la calidad de la docencia en este constructo averiguando si los profesores poseen las siguientes competencias: competencia pedagógica para impartir las clases, utilización de estrategias metodológicas activas e indagadoras, si el docente evalúa con el alumnado según lo que se acordó al inicio del curso o del semestre, si los recursos didácticos en el aula son adecuados y si el rendimiento académico del alumnado es satisfactorio.

Tabla Matriz N° 103. CONSTRUCTO: CALIDAD DE LA DOCENCIA

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	80. Se imparten las clases con competencia pedagógica	17,8	41,6	32,4	8,3	2,31	0,858
Docente	80. Imparte las clases con competencia pedagógica	0,7	7,2	43,8	48,3	3,39	0,652
Alumno	81. El docente utiliza estrategias metodológicas activas e indagadoras	16	39,5	34	10,5	2,39	0,877
Docente	81. El docente utiliza estrategias metodológicas activas e indagadoras	0	4,6	41,2	54,2	3,49	0,586
Alumno	82. Las evaluaciones se realizan según lo acordado al inicio de curso	13,9	32,8	38,2	14,9	2,54	0,908
Docente	82. Las evaluaciones se realizan según lo acordado al inicio de curso	0,7	5,9	26,8	66,6	3,59	0,632
Alumno	83. Su rendimiento académico es bueno	16,5	35,9	37,7	9,9	2,40	0,877
Docente	83. El rendimiento académico del alumnado es bueno	3,2	17	60,8	19	2,95	0,700
Alumno	88. Los recursos didácticos utilizados en el aula son adecuados	24,3	38	29,3	8,4	2,21	0,908
Docente	88. Los recursos didácticos utilizados en el aula son adecuados	8,5	41,8	37,3	12,4	2,53	0,819

Promedio del constructo: 2,77.

TABLA N° 104. ÍTEM N° 80.- Se imparten las clases con competencia científica y pedagógica.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	17.8	41.6	32.4	8.2	2.31	0.858
PROFESOR	0.6	7.2	43.8	48.4	3.398	0.652

Los resultados de este ítem nos indican que el 59.4% del alumnado no está de acuerdo que sus profesores trabajan con competencia científica y pedagógica. Los docentes lo hacen favorablemente en un 92%. Las medias son de 2.31 para estudiantes y 3.39 para docentes.

Veamos lo que piensan los profesores sobre su capacitación científica pedagógica:

- “Bueno, yo creo que tal vez no se contraponen las dos cosas, porque para un profesor especialista, es necesario que tenga un dominio de la materia; pero no es suficiente, tiene que saberlo transmitir, tiene que tener conocimientos pedagógicos que son indispensables en la formación de un docente.”(J.L.).

Esta profesora toma en cuenta que los dos componentes son indispensables para la calidad docente. Otra compañera también defiende los dos aspectos de una misma competencia:

- “Transmitirla es el arte que debe tener el maestro para poder llegar a sus estudiantes, pero no puede transmitir aquello que no domina. Entonces las dos cosas van de la mano, necesita dominar la materia, dominar el

contenido científico para poder transmitirlo y en esta transmisión entra en juego la capacidad del docente y la preparación que ha tenido en su vida profesional. La pedagogía, la didáctica nos han ayudado mucho. En mi caso, yo soy maestra de base, como se dice, soy normalista y me formé para maestra desde mis primeros años de juventud, de adolescencia, y eso a mí me ha permitido tener los métodos más adecuados para poder transmitir esto que es el conocimiento científico.” (I.A.).

Las opiniones de los estudiantes no siempre nos indican la concordancia entre lo científico y lo pedagógico:

- “Hay profesores de todo, que saben, y lo saben muy bien, la materia, pero no saben expresarse; hay otros que saben pedagógicamente pero les falta profundidad en los contenidos”.

El estudiante consultado refuta a la maestra al afirmar que algunos saben mucha pedagogía, pero les falta el conocimiento científico o al revés, saben mucha ciencia pero no pueden expresarse bien.

- “Hay profesores que sí saben la materia, pero les falta didáctica o instrumentos didácticos para entender mejor la física o la química “ (E.C.N.).

Como se puede apreciar, los estudiantes tienen algunas objeciones a las capacidades científicas y pedagógicas de sus docentes.

No se puede decir que los profesores estamos preparados, ya que los conocimientos y las técnicas están en continuo cambio. La humildad en el trabajo docente nos permitirá seguir avanzando hacia nuevas metas pedagógicas.

TABLA N° 105. ÍTEM N° 81.- Se utiliza en clase estrategias metodológicas activas e indagadoras.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	MEDIA	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	16	39.5	34	10.5	2.39	0.877
PROFESOR	0	4.6	41.2	54.2	3.49	0.586

Los porcentajes obtenidos en este ítem son los siguientes: el 55.5% del alumnado no está de acuerdo mientras que los docentes están de acuerdo en un 95.4%. Las medias son muy diferentes entre ambos sectores (2.39 estudiantes y 3.49 docentes).

Sobre este punto, una profesora nos explica cómo se esfuerza por utilizar metodologías investigadoras en sus clases:

- “Es clave, ahora más todavía, estamos obligados a hacer investigación científica, siempre lo estuvimos. La investigación es parte del docente universitario, hay que buscar formas y temas en que los estudiantes también se involucren en la investigación. Cada materia tiene temáticas importantes en las que sí se puede aplicar la investigación científica y de hecho yo lo hago, lo hago de mi parte; ahora que estoy encargada de un proyecto de investigación de aquí de la carrera y de la facultad, estamos poniendo en práctica la investigación. Ojalá esto hubiera sido una práctica constante de toda nuestra vida universitaria, hubiera sido maravilloso. También he tenido la oportunidad de hacerlo con la publicación de mis dos obras, que son precisamente un cumulo de investigaciones que ahí están plasmadas.” (I.A.).

La maestra investigada trata de hacer un trabajo con la didáctica universitaria. Ahora, veamos las razones de los estudiantes para no estar de acuerdo totalmente con lo que dicen sus maestros y maestras:

- “Bueno, yo creo que en investigación científica no ha avanzado mucho que digamos, porque nos falta mucho para ser investigadores y, más que todo, lo que nos falta a nosotros es dedicarnos a la lectura, porque eso nos sirve para seguir investigando y produciendo ciencia, que es lo que ahora se quiere”. (EDS).

Se falla en su formación personal, no se enseña a leer a la juventud.

- “De igual manera pienso como los compañeros, porque ni el mismo profesor es investigador de su propia materia a profundidad; porque de conocer su materia, la conoce, la domina, pero investigar nuevas tendencias no lo hace. Peor nosotros como estudiantes, podremos tener mil excusas como estudiantes, para decir ‘por tal razón no investigo’. Tampoco hay documentos de investigaciones o teorías que avalen el haber producido ciencia. Entonces pecaríamos al decir que nosotros hemos creado algo, sin haber hecho una previa investigación”. (EDE).

Se hace trabajar más la teoría que la práctica:

- “No, no ha habido una investigación científica y eso no ha ayudado en nada a los estudiantes para poder desempeñar una buena investigación.” (E.I.).

Los estudiantes afirman que sus profesores no utilizan metodologías investigadoras en su actividad académica. Existen algunas dificultades que se originan en la preparación del profesor,

de la falta de investigación y de no promover actividades basadas en la investigación científica.

Este ítem nos refleja la realidad de la universidad. Algunos docentes que utilizan estrategias metodológicas apoyadas en la investigación científica, pero los estudiantes no comparten ese criterio. Las medias aritméticas también nos ayudan a explicar las diferencias. La investigación científica en la Universidad Ecuatoriana obtiene puntajes bajos en cuanto a las investigaciones realizadas y su producción científica.

TABLA N° 106. ÍTEM N° 82.- Se evalúa en clase conforme lo acordado al inicio del curso.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	13.9	32.8	38.2	14.9	2.54	0.908
PROFESOR	0.7	5.9	26.8	66.6	3.59	0.632

Los resultados de este ítem indican que un 53.1% por parte de los estudiantes está de acuerdo, mientras que los docentes lo hacen con un 93.4%. Existen diferencias en las medias (2.54 para estudiantes y 3.59 para docentes).

Examinemos las declaraciones verbales de los docentes al respecto:

- “Mire, yo acostumbro el primer día de clases a hacer una discusión del silabo y en la discusión del silabo, obviamente, está el proceso de evaluación, como vamos a hacerlo para ponernos de acuerdo y en ese

sentido se procede al termino del semestre o al termino del hemisemestre. Nosotros tenemos que presentar en base instrumentos de evaluación, incluso para que sean registrados en la carrera actualmente y en ese sentido en la presentación de esos instrumentos está relacionada con lo que uno ha trabajado, es decir, vaya completamente todo lo que se ha hecho en el silabo” (M.L.).

El profesor consultado dice que las evaluaciones las hace según lo planificado al inicio, con el silabo y con los instrumentos de evaluación registrados previamente. Otra docente así se manifiesta:

- “Sí, sí está en relación con la planificación final, con los tipos de evaluación que se van a hacer, sí tiene relación (L.H.).

Por su parte, los estudiantes también apoyan esta versión:

- “Existen casos en los que en las evaluaciones están plasmados los conocimientos que nos dieron, nos impartieron en clase; pero en otras, en algunos profesores el problema es que no pueden formular preguntas claras para que el estudiante pueda resolver, no utiliza un lenguaje claro, no se hace entender, pero y al fin dijo que esto se trató en clases”. (DER).

El estudiante consultado tiene objeciones a la manera de evaluar de sus profesores. Al final, el profesor hace lo que quiere.

- “Bueno, al inicio de cada semestre, se puede decir, cada maestro menciona su manera de evaluar y el periodo que hay entre ellas y a su vez el temario que se vaya a utilizar en cada una de estas evaluaciones”. (EER).

Está claro qué y cómo se va a evaluar al final de cada semestre.

- “Casi la mayoría de los docentes al inicio de un nuevo semestre siempre ponen las reglas en claro, cuánto van a calificar los deberes, las

actuaciones y todo eso. De esta manera los estudiantes ya sabemos cómo sacar nuestro promedio al final de un hemisemestre o de un semestre” (E.C.A.).

Como conclusión se puede afirmar que existe unanimidad entre profesores y estudiantes, ya que se cumplen las evaluaciones según lo concordado al inicio del semestre, con algunas variantes, según la personalidad del docente. Las nuevas normas de la evaluación universitaria están determinando nuevos comportamientos en la actividad académica.

TABLA N° 107. ÍTEM N° 83.- El rendimiento académico es bueno.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	16.5	35.9	37.7	9.9	2.40	0.877
PROFESOR	3.2	17	60.8	19	2.95	0.700

Los resultados de este ítem arrojan que un 52.4% de parte de los estudiantes no está de acuerdo con la idea de que el rendimiento académico es bueno. Los docentes afirman lo contrario en un 79.8%. Las medias también nos indican discrepancias (estudiantes 2.40 y docentes 2.95).

Pero veamos lo que expresan sobre este punto:

- “No podríamos decir que el 100%, porque eso sería lo ideal, pero sí los estudiantes se sienten muy contentos al salir de esa escuela de Comercio y Administración, porque salir de esta escuela de Comercio y Administración les da la posibilidad, de ser docente o también insertarse en el campo laboral de oficinas” (M.S.).

La profesora consultada está muy segura del rendimiento y del futuro profesional al salir de esta carrera. Ahora expongamos el pensamiento de otro docente:

- “En general, pienso que sí, porque sí hemos hecho sondeos a los egresados; ellos lo califican, no el 100%, pero pienso que están satisfechos en un 70% y siempre nos sugieren en qué hay que mejorar” (ES.).

Su declaración también es favorable al rendimiento de los estudiantes, no totalmente. Nos toca presentar el criterio de los estudiantes.

- “Al igual que mis compañeros se puede decir que no se puede llegar a una conformidad de un 100%, pero yo sí hablaría de un 90% porque ha habido excelentes maestros. Hemos tenido excelentes maestros que han sabido llegar a nosotros con el conocimiento necesario, han sabido explicar lo que nosotros necesitábamos, pero el 10% queda a un lado; porque yo creo, en lo personal, que sí, que nosotros debemos ser investigadores. Ese 10% ya queda de la parte de cada uno”. (RTE).

La apreciación es positiva, con un pequeño margen de crítica a la formación recibida en los semestres que dura la carrera.

- “Considero que yo sí estoy conforme con lo que hemos aprendido, existen aspectos en ciertos contenidos que no hemos aprendido de

manera adecuada, pero está en nosotros como futuras docentes, actualizarnos y conocer nosotros mismos.” (E.I.).

Los estudiantes están satisfechos con el rendimiento. Hay alguna objeción sobre lo que no se ha aprendido durante los ocho semestres que dura la carrera.

TABLA N°108. ÍTEM N° 88.- Los recursos didácticos utilizados en el aula son adecuados.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1 Nada (%)	2 Poco (%)	3 Bastante (%)	4 Mucho (%)	X Media	DT
ALUMNO	24.3	38	29.3	8.4	2.21	0.908
PROFESOR	8.5	41.8	37.3	12.4	2.53	0.819

Los resultados de esta variable nos indican que los estudiantes (62.3%) y los docentes (50.3%) no están de acuerdo con el ítem. Las medias son de 2.31 estudiantes y 2.53 profesores.

La dura realidad de la Facultad de Filosofía y sus recursos didácticos se refleja en esta declaración:

- “La principal necesidad de la Facultad es estar en la capacitación de la tecnología, informática. Todos los recursos didácticos deben actualizarse, pero las aulas, los laboratorios, evaluaciones, etc., deben funcionar en base a la tecnología. Yo pienso que la época de la tiza y del pizarrón quedan a un lado, aunque sí es un apoyo, pero necesariamente hay que sacarle el jugo a los instrumentos tecnológicos que vive el mundo actual.” (C.V.).

Otro docente también hace alusión al mundo tecnológico de la siguiente manera:

- “Bueno, esto para nosotros, como tú lo sabes, nos cogió un gran avance tecnológico científico y, especialmente, de la información y de la comunicación. Nos cogió un poco aletargados, en el sentido de que no estábamos nosotros preparados. Es indispensable, es una necesidad de que el docente debe estar capacitado en el manejo de las nuevas tecnologías. Para los profesores viejos, se nos ha hecho un poco difícil; sin embargo, creo que todos nosotros de alguna forma hemos llegado a determinado nivel de manejo de las tecnologías para poder estar acorde lógicamente no en el mismo nivel de nuestros estudiantes, pero acorde con las necesidades que nosotros tenemos dentro del aula” (C.C.).

Lo que nos dice el docente, es que las nuevas tecnologías de trabajo en el aula irrumpieron inesperadamente, dejando atrás la didáctica tradicional de tiza y pizarrón. La Facultad no está preparada todavía para dotar de computadoras a cada estudiante, internet dentro del aula, pizarra electrónica y otros elementos que funcionan con el mundo digital a nivel interno y externo.

Ahora veamos que opinan los estudiantes:

- “Bueno, para mí el problema es la enseñanza de los maestros. Deben actualizarse, quizás que este mundo sea la tecnología, es lo primordial. Entonces por ahí debería ser el punto de ellos para actualizarse, porque ellos están todavía con la enseñanza de antes. Tal vez ellos enseñan como los docentes de ellos. Entonces ellos siguen con eso y, como mencionaba mi compañero, es monótono; entonces no se dan cuenta que a uno le aburre” (E.C.B.).

El estudiante que interviene hace referencia a la falta de recursos tecnológicos actualizados en la sala de clases, cree que algunos de

sus profesores utilizan los mismos materiales didácticos que se utilizaban hasta antes del avance tecnológico que vive el mundo.

En este ítem se percibe la dura realidad de la Facultad y de la Universidad. La falta de actualización tecnológica como algo que sea institucionalizado y no únicamente como iniciativa de algunos docentes que si saben aprovechar todas las herramientas digitales que nos brinda la educación del siglo XXI.

3.17.- Constructo: Calidad de la organización y dirección de la Facultad

Con este constructo se desea conocer si la administración y dirección de la facultad es óptimo y si favorece el desempeño docente como un indicador de calidad.

Tabla Matriz N°109. CONSTRUCTO: CALIDAD DE LA ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN DE LA FACULTAD

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	84. La Dirección de la Facultad es óptima	23	34,5	31,5	11	2,30	0,945
Profesor	84. La Dirección de la Facultad es óptima	3,9	19	47,1	30	3,03	0,806
Alumno	85. El funcionamiento administrativo de la Facultad es óptimo	29,3	34,5	27,7	8,5	2,15	0,941
Profesor	85. El funcionamiento administrativo de la Facultad es óptimo	8,5	26,1	47,1	18,3	2,75	0,852

Promedio del constructo: 2,53.

TABLA N°110. ÍTEM N° 84.- La dirección de la Facultad es óptima.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	23	34,5	31,5	11	2,30	0,945
PROFESOR	3,9	19	47,1	30	3,03	0,806

En esta variable los resultados presentan discrepancias, ya que los estudiantes no están de acuerdo (57.5%) con la dirección de la Facultad. El profesorado se inclina en un 77.1% hacia una apreciación positiva sobre la dirección de la Facultad. Las medias aritméticas también reflejan las discrepancias en las opiniones (2.30 estudiantes y 3.03 docentes).

TABLA N° 111. ÍTEM N° 85.- El funcionamiento administrativo de la Facultad es óptimo.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	29,3	34,5	27,7	8,5	2,15	0,941
PROFESOR	8,5	26,1	47,1	18,3	2,75	0,852

Los puntajes registrados nos indican cómo valoran los estamentos este ítem: el alumnado en el 63.8% tienen una apreciación negativa sobre la administración de la Facultad. Por su parte, entre los docentes, únicamente el 65.4% está de acuerdo en que la Facultad

tiene una buena administración. Las medias aritméticas también nos muestran las diferencias (2.15 estudiantes y 2.75 docentes). Se observa la división entre las opiniones del alumnado y del profesorado.

3.18.- Constructo: Calidad del trabajo en equipo de los docentes

En este constructo únicamente se pregunta si la facultad promueve el trabajo en equipo de docentes como algo normal de la vida académica de la facultad o de las carreras y como un indicador de calidad.

Tabla Matriz N° 112. CONSTRUCTO: CALIDAD DEL TRABAJO EN EQUIPO DE DOCENTES

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	86. La Facultad promueve el trabajo en equipo de docentes	19,4	37,9	30,7	12	2,35	0,926
Profesor	86. La Facultad promueve el trabajo en equipo de docentes	11,1	31,4	37,3	20,3	2,66	0,924

Promedio del constructo: 2,49.

TABLA N° 113. ÍTEM N° 86.- La facultad promueve el trabajo en equipo.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Media	
	(%)	(%)	(%)	(%)		
ALUMNO	19.4	37.9	30.7	12	2.35	0.926
PROFESOR	11.1	31.4	37.3	20.2	2.66	0.924

Los resultados del ítem consultado son los siguientes: el alumnado no está de acuerdo en un 57.3%; entretanto, están de acuerdo en un 57.5%. Las medias son de 2.35 para estudiantes y 2.66 para docentes.

Sobre este ítem, ya se ha consultado a los docentes en la relación de trabajo con otros profesores, veamos como respondieron a la pregunta:

- “Muy, muy poco se ha visto, pero sí, sí se da. Esta interdisciplinaridad se da cuando confluyen en proyectos de vinculación de la comunidad. Ahí es donde se manifiesta esto, ahí participan profesores, digamos, de Ecología, Zoología, de Botánica, a veces profesores de Didáctica. Todo confluye, hay muchas disciplinas que confluyen ahí para el logro del proyecto que se desee establecer” (C.V.).

El docente afirma que los trabajos en equipos promovidos por la facultad casi no existen. Lo que se da es cuando se realiza trabajos comunitarios, que son parte del régimen académico de la Facultad y de la Universidad en la vinculación con la sociedad.

Los estudiantes también opinan sobre este ítem:

- “Lamentablemente, no hemos experimentado en ningún semestre una actividad interdisciplinaria, porque el choque que existe entre profesores hace que no progrese la carrera y, por ende, los estudiantes, salimos con una mala formación. Entonces no, no hay esa actividad”.

El trabajo en equipo no se realiza, en opinión del estudiante consultado. No se trabaja en equipo con docentes de otras disciplinas.

- Bueno, igualmente hasta este momento no hemos hecho ninguna de estas actividades interdisciplinarias, pero sería muy bueno, ya que con el conjunto podríamos saber cómo se aplica una en conjunto de la otra. Los profesores tienen rivalidad entre sí, por eso no han hecho o porque no han tenido esa iniciativa” (E.C.B.).

Los estudiantes tienen claro este tema. No se ve el trabajo en equipo, es decir, que unos profesores trabajen con otros, y que esto haya sido promovido oficialmente por la organización de la carrera o de la Facultad. Las causas están en la organización del currículo, que no promueve la relación entre todas las ciencias de estudio de una carrera, y en otras, de aspecto político que tiene la universidad quiteña y que incide en la calidad de la docencia.

3.19.- Constructo: Rendimiento y satisfacción del alumnado

Este constructo nos informa sobre las capacidades de los docentes para que el alumno se sienta satisfecho con la formación que recibe en la carrera.

Tabla Matriz N°114. CONSTRUCTO: RENDIMIENTO Y SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	83. Tu rendimiento académico es bueno	16,5	35,9	37,7	9,9	2,40	0,877
Profesor	83. El rendimiento académico de los estudiantes es bueno	3,3	17	60,7	19	2,95	0,700
Alumno	87. Las relaciones docente-alumno son buenas	14,9	31,6	40,9	12,6	2,51	0,895
Profesor	87. Las relaciones docente-alumno son buenas	0,7	4,6	37,3	57,4	3,51	0,618
Alumno	89. Estás satisfecho con la formación que recibes en la Facultad	24,8	37,1	29,3	8,8	2,22	0,920
Profesor	89. El alumnado está satisfecho con la formación recibida en la Facultad	3,3	28,1	59,5	9,1	2,74	0,664

Promedio del constructo: 2,73.

TABLA N°115. ÍTEM N° 87.- Las relaciones docente-alumno son buenas.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1 Nada (%)	2 Poco (%)	3 Bastante (%)	4 Mucho (%)	X Media	DT
ALUMNO	14.9	31.6	40.9	12.6	2.51	0.895
PROFESOR	0.7	4.6	37.3	57.4	3.51	0.618

En este ítem, tanto los alumnos (53.5%) como los docentes (94.7%) se manifiestan favorablemente sobre el tipo de relaciones entre

estos dos estamentos universitarios. Las medias son de 2.51 de estudiantes y 3.51 de docentes. Están de acuerdo con el ítem.

Citamos las expresiones de docentes al respecto:

- “Por supuesto, esto es una norma de toda sociedad, al menos de acá. En el ambiente que nos desenvolvemos, en los que nos desarrollamos, parte fundamental es la relación que existe entre diferentes compañeros, autoridades, profesores, personal administrativo. Sí radica mucho en el buen trato, en el buen vivir que tenemos permanentemente” (C.V.).

Según el docente consultado, las relaciones son excelentes, no únicamente con los estudiantes, sino entre todos que integran la carrera.

Ahora veamos qué opinan los estudiantes:

- “Como dice mi compañero, sí son muy pocos los docentes que realizan esto de crear un ambiente amigable para el aprendizaje y creo que eso se debería trabajar un tanto a todos los que conformamos la carrera”. (EDT).

Algunos docentes no se preocupan por crear un ambiente amigable y ameno para el aprendizaje:

- “Se ha visto en parte, no en todos los docentes, pero sí la mayoría que hacen que la clase sea amena y que el trato con los docentes sea cordial y exista un poco más de confianza; pero también se ha visto ese otro lado de que muchas veces la clase se torna tensa y no solo ha sido culpa de los estudiantes sino de la forma de ser y de pensar del docente.” (E.I.).

Los estudiantes tienen sus objeciones con la comunicación que les brindan algunos docentes. Lo que ha sucedido en este ítem es que

los docentes aseguran que se comunican bien no solo con sus estudiantes, sino con todos. Pero los estudiantes consultados tienen algunos reparos.

TABLA N° 116. ÍTEM N° 89.- Está satisfecho con la formación recibida en la facultad.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1 Nada (%)	2 Poco (%)	3 Bastante (%)	4 Mucho (%)	X Media	DT
ALUMNO	24.8	37.1	29.3	8.8	2.22	0.920
PROFESOR	3.3	28.1	59.5	9.1	2.74	0.664

Este ítem investiga la satisfacción del rendimiento estudiantil. El estudiante no está de acuerdo con el ítem en un 61.9%. Los docentes están de acuerdo en un 68.6%. En las medias existen diferencias considerables: estudiantes con 2.22 y docentes con 2.74.

Los profesores más críticos opinan así sobre este ítem:

- “En los actuales momentos se podría certificar que los estudiantes de la carrera de idiomas; se han rastreado información de las egresadas que trabajan en los colegios públicos y privados de la provincia es que, lamentablemente, no saben las cuatro habilidades psicolingüísticas: escribir, hablar, leer, comprender. Esto se recrimino a la docencia, desde los organismos oficiales y es que no saben bien el inglés porque es que no dominan la expresión oral y son los egresados los que tengan que cubrir niveles de suficiencia en otras instituciones que enseñan el inglés y eso transferir a los estudiantes; tanto es así que los estudiantes, al

terminar el octavo semestre , tengan que rendir pruebas de suficiencia en el centro de idiomas que pareciera contradictorio, como es que ya aprobaron ingles aquí en la facultad, pero para egresar de la facultad tienen que dar pruebas en otra institución como es el centro de idiomas. En concreto todavía falta elevar los niveles de suficiencia especialmente en el dominio del idioma extranjero” (M.S.).

Lo que dice un docente de esta carrera es que después de haber terminado el último semestre hay otra institución que los evalúa, poniendo en duda la formación recibida, aparte de las que hacen los organismos oficiales. Esta entrevista deja entrever una carencia en el estudio de una lengua extranjera. Ahora veamos qué dicen los estudiantes:

- “No me siento tan contenta que digamos, así mucho, pero lo que he recibido aquí si me ha servido, pero yo creo que todavía falta por enseñarnos; debería ser, como dijeron mis compañeros, la mayoría de materias deberían ser en inglés; en cambio a nosotros casi nos han dado en español. Entonces uno cuando va a lo que es la práctica docente, uno se da cuenta que le falta, ahí se da cuenta de qué es lo que uno necesita, qué es lo que le hizo falta que le enseñen los maestros en la universidad”. (GF).

Existe un poco de descontento o insatisfacción de los estudiantes, ellos saben lo que les falta y reclaman más capacitación de sus docentes.

- “Bueno, creo que aún a pesar de tener vacíos en cuanto a los contenidos de ser un docente, yo pienso que sí se ha logrado un aprendizaje de cierto modo. El hecho de llegar hasta octavo semestre es algo que no todos logran, muchos entran con muchas aspiraciones; como dijo mi compañera, entramos sesenta y pico y quedamos siete. Entonces yo creo que para llegar acá, no creo que hayamos llegado de chiripazo solamente, sí hemos aprendido algo.” (E.I.).

Tanto el docente consultado y los estudiantes, que son de la misma carrera, no ocultan una realidad tangible. La carrera no les prepara satisfactoriamente. Las carencias están en la organización y administración de la carrera y, como se ve, en la capacitación y competencias lingüísticas de docentes y estudiantes. Con la interpretación de este ítem podemos afirmar que la satisfacción del rendimiento estudiantil, tanto en la apreciación cuantitativa y cualitativa, no es favorable y las necesidades no se pueden ocultar.

3.20.- Constructo: Calidad de la Orientación

Los aspectos que averigua este constructo están íntimamente relacionados con la calidad educativa. Se investiga si el alumnado recibe una orientación especializada en la facultad, si se impulsa la orientación académica del estudiantado y si la docencia y los directivos trabajan adecuadamente en la orientación vocacional del estudiantado.

Tabla Matriz N ° 117. CONSTRUCTO: CALIDAD DE LA ORIENTACIÓN

1: nada acuerdo 2: algo 3: bastante 4: muy de acuerdo X: media aritmética DT: desviación típica

Fuente Informa	ITEM	1 Nada de acuerdo (%)	2 Poco de acuerdo (%)	3 De acuerdo (%)	4 Muy de acuerdo (%)	X Media	DT Desvia. típica
Alumno	90. Recibes una orientación individualizada en la Facultad	34,1	32,4	24,4	9,1	2,08	0,970
Profesor	90. Existe una orientación individualizada en la Facultad	8,5	42,5	39,9	13,1	2,53	0,827
Alumno	91. La Facultad impulsa la orientación académica del alumnado	27	37,5	27	8,5	2,16	0,922
Profesor	91. La Facultad impulsa la orientación académica del alumnado	7,2	33,3	47,1	12,4	2,64	0,790
Alumno	92. Se trabaja adecuadamente la orientación vocacional	33,7	32	24,4	9,9	2,10	0,982
Profesor	92. Se trabaja adecuadamente la orientación vocacional	19	39,2	33,3	8,5	2,31	0,877

Promedio del constructo: 2,29.

TABLA N°118. ÍTEM N° 90.- Recibe una orientación individualizada en la facultad.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1 Nada (%)	2 Poco (%)	3 Bastante (%)	4 Mucho (%)	X media	DT
ALUMNO	34,1	32,4	24,4	9,1	2,08	0,970
PROFESOR	8,5	42,5	39,9	13,1	2,53	0,827

Los estudiantes no están de acuerdo con la idea de que reciben una orientación individualizada (66.5%). La docencia únicamente en el 53% opina que existe una orientación individualizada en la facultad.

Las medias aritméticas de los estudiantes es de 2.08, bastante inferior al punto medio de la escala (2.5), y de los docentes 2.53. Estos datos nos indican que la orientación individualizada debe mejorar en la Facultad.

TABLA N° 119. ÍTEM N° 91.- La facultad impulsa la orientación académica del alumnado.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	27	37,5	27	8,5	2,16	0,922
PROFESOR	7,2	33,3	47,1	12,4	2,64	0,790

Analiza si la Facultad impulsa la actividad académica del alumnado. El alumnado en un 64.5% no está de acuerdo con la afirmación. Tan solo el 59.5% del profesorado está de acuerdo. Las medias aritméticas son 2.16 en los estudiantes y 2.64 en los docentes, también nos explican las diferencias.

TABLA N° 120. ÍTEM N° 92.- Se trabaja adecuadamente la orientación vocacional.

FUENTE DE INFORMACIÓN	1	2	3	4	X	DT
	Nada (%)	Poco (%)	Bastante (%)	Mucho (%)	media	
ALUMNO	33,7	32	24,4	9,9	2,10	0,982
PROFESOR	19	39,2	33,3	8,5	2,31	0,877

La orientación vocacional ha sido valorada negativamente por el alumno en un 65.7%, es decir, no está de acuerdo. Los docentes también son consientes de esta debilidad institucional en un 58.2%. Es decir, que no se trabaja adecuadamente la orientación vocacional de los estudiantes. Las medias aritméticas nos hablan de esta carencia: 2.10 estudiantes y 2.31 docentes, puntajes en los dos casos menores a la norma. Lo que nos sirve para concluir que no se trabaja adecuadamente la orientación vocacional.

4.-RELACIONES ENTRE LOS CONSTRUCTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Seguidamente se va a proceder a analizar las relaciones entre los constructos de la investigación. La cuestión a la que se pretende dar respuesta es la siguiente: ¿Qué relación existe entre los constructos de la investigación?, ¿es fuerte o débil?, ¿directa o inversa? Para ello se ha utilizado la correlación de Pearson. Los resultados se exponen en el siguiente apartado.

4.1. Constructo: Evaluación en el aula

El constructo expresa la valoración que realizan docentes y estudiantes sobre la forma de diagnosticar las necesidades del alumnado y evaluar los aprendizajes. Este constructo está relacionado con los siguientes constructos de la investigación:

TABLA N° 121. Evaluación en el aula. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO EVALUACIÓN EN EL AULA SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Competencia en docencia	0.729	0.000
2.- Competencia en organización y gestión	0.560	0.000
3.- Implicación con proyecto de centro	0.518	0.000
4.- Mejora e innovación del curriculum	0.513	0.000
5.- Interés de los contenidos programa	0.488	0.000
6.- Orientación y tutoría docente	0.464	0.000
7.- Formación docente	0.462	0.000
8.- Calidad de la docencia	0.450	0.000

La evaluación en el aula está fuerte y significativamente relacionada a la competencia docente, la implicación docente, la dirección de la Facultad, la innovación curricular, el interés de los contenidos del programa, la tutoría, la formación docente y la calidad de la docencia.

4.2.- Constructo: Los contenidos del programa

TABLA N°122. Contenidos del programa. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO CONTENIDOS DEL PROGRAMA DEL CURSO SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Competencia en docencia	0.581	0.000
2.- Evaluación en el aula	0.488	0.000
3.- Trabajo en equipo en el aula	0.435	0.000
4.- Implicación en el proyecto de Facultad	0.418	0.000
5.- Competencia en organización y gestión	0.415	0.000
6.- Formación docente	0.391	0.000
7.- Trabajo en equipo de docentes	0.374	0.000
8.- Calidad de la docencia	0.374	0.000

Los contenidos del programa de la asignatura obtienen una correlación moderada y significativa con la competencia en docencia, evaluación en el aula, trabajo en equipo del alumnado, implicación en el proyecto educativo de la Facultad, competencia en organización y gestión, formación docente, trabajo en equipo y colaboración de los docentes y calidad de la docencia.

4.3.- Constructo: Trabajo autónomo del alumno/a en el aula

TABLA N° 123. Trabajo autónomo en el aula. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO TRABAJO AUTÓNOMO EN EL AULA SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Competencia en docencia	0.490	0.000
2.- Evaluación en el aula	0.365	0.000
3.- Recursos utilizados en el aula	0.338	0.000
4.- Trabajo en equipo en el aula	0.334	0.000
5.- Trabajo en equipo entre docentes	0.321	0.000
6.- Programa de la asignatura	0.316	0.000
7.- Contenidos de la asignatura	0.310	0.000
8.- Competencia en tutoría y orientación	0.280	0.000

El trabajo individual y autónomo del alumnado en el aula está relacionado de forma moderada con la competencia en docencia, la evaluación en el aula, los recursos utilizados, la evaluación en el aula, los recursos utilizados, el trabajo en equipo, el programa y los contenidos de la asignatura y la competencia en tutoría. Todas las relaciones son significativas.

4.4.-. Constructo: Trabajo en equipo en el aula

La capacidad de fomentar la colaboración entre el alumnado en la asignatura

TABLA N° 124. Trabajo en equipo en el aula. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO TRABAJO EN EQUIPO EN EL AULA SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Trabajo en equipo de docentes	0.554	0.000
2.- Competencia en docencia	0.549	0.000
3.- Competencia en organización y gestión	0.509	0.000
4.- Competencia en orientación y tutoría	0.489	0.000
5.- Formación docente	0.444	0.000
6.- Calidad de la educación	0.438	0.000
7.- Implicación en el proyecto de Facultad	0.435	0.000
8.- Contenidos del programa	0.435	0.000

Las correlaciones son moderadas o altas y significativas. La competencia en docencia, trabajo en equipo y coordinación de docentes y la competencia en organización de sí mismo, la orientación, la formación docente, la calidad de la educación, la implicación con el proyecto educativo de la facultad y los contenidos del programa son las que correlacionan de manera más fuerte y significativa.

4.5.- Constructo: Recursos utilizados en el aula

TABLA N°125. Recursos utilizados en el aula. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO RECURSOS UTILIZADOS EN EL AULA SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Competencia en docencia	0.598	0.000
2.- Formación docente	0.426	0.000
3.- Innovación y mejora del currículum	0.425	0.000
4.- Implicación en el proyecto de Facultad	0.415	0.000
5.- Evaluación en el aula	0.401	0.000
6.- Trabajo en equipo de docentes	0.387	0.000
7.- Programa de la asignatura	0.382	0.000
8.- Trabajo en equipo en el aula	0.377	0.000

Los recursos utilizados en el aula correlacionan de forma fuerte y significativa con la competencia en docencia, la formación docente, la innovación y mejora del currículum, la implicación en el proyecto de la facultad y la evaluación en el aula. Las demás correlaciones son más moderadas: trabajo en equipo entre docentes, programa de la asignatura y trabajo en equipo entre estudiantes en el aula.

4.6.- Constructo: Innovación y mejora del currículo

Es la capacidad de innovar y mejorar el programa de la asignatura y el currículo en general.

TABLA N° 126. Innovación y mejora del currículo. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO INNOVACIÓN Y MEJORA DEL CURRÍCULO SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Implicación en el proyecto de Facultad	0.693	0.000
2.- Competencia en docencia	0.567	0.000
3.- Evaluación en el aula	0.513	0.000
4.- Competencia en organización y gestión	0.496	0.000
5.- Trabajo en equipo en el aula	0.484	0.000
6.- Calidad de la docencia	0.475	0.000
7.- Competencia en orientación y tutoría	0.472	0.000
8.- Formación docente	0.462	0.000

El constructo mantiene correlaciones fuertes y significativas con la implicación con el proyecto de la Facultad, la competencia en docencia, la evaluación en el aula, competencia en organización y gestión, trabajo en equipo en el aula, calidad de la docencia, orientación y tutoría y formación docente.

4.7.-Constructo: Competencia en docencia del profesor/a

TABLA N°127: Competencia del docente. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO COMPETENCIA DOCENTE SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Evaluación en el aula	0.729	0.000
2.- Utilización de recursos en el aula	0.598	0.000
3.- Contenidos del programa	0.581	0.000
4.- Innovación y mejora del curriculum	0.567	0.000
5.- Implicación en el proyecto de Facultad	0.562	0.000
6.- Trabajo en equipo en el aula	0.549	0.000
7.- Competencia en organización y gestión	0.549	0.000
8.- Programa de la asignatura	0.548	0.000

La competencia docente del profesor/a correlaciona de forma fuerte y significativa con la forma de evaluar, de utilizar los recursos, desarrollo de los contenidos de la asignatura, innovación y mejora del curriculum, implicación en la facultad por parte del docente, el trabajo en equipo en el aula, la competencia del docente para autoorganizarse y el programa de la asignatura.

4.8.-Constructo: Trabajo en equipo entre docentes

Se trata de analizar la colaboración y coordinación docente en las tareas de la Facultad.

TABLA N°128: Trabajo en equipo de docentes. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO TRABAJO EN EQUIPO DE DOCENTES SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Trabajo en equipo en el aula	0.554	0.000
2.- Competencia en docencia	0.525	0.000
3.- Competencia en organización y gestión	0.505	0.000
4.- Innovación y mejora del curriculum	0.500	0.000
5.- Implicación en proyecto de Facultad	0.484	0.000
6.- Competencia en orientación y tutoría	0.482	0.000
7.- Calidad de la educación	0.464	0.000
8.- Competencia en investigación	0.463	0.000

Las correlaciones son altas y significativas con constructos como trabajo en equipo del alumnado, competencia docente, capacidad de organizarse del profesor/a, innovación y mejora del currículum, implicación en el proyecto de la facultad, orientación y tutoría, calidad de la educación y competencia en investigación.

4.9.- Constructo: Implicación en el proyecto de la Facultad

Es la competencia para apoyar el proyecto del centro.

TABLA N°129: Implicación en el proyecto de la Facultad. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO IMPLICACIÓN EN PROYECTO DE LA FACULTAD SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Innovación y mejora del currículo	0.693	0.000
2.- Formación docente	0.569	0.000
3.- Competencia en investigación	0.564	0.000
4.- Competencia en docencia	0.562	0.000
5.- Competencia en organización y gestión	0.544	0.000
6.- Evaluación en el aula	0.518	0.000
7.- Trabajo en equipo de docentes	0.500	0.000
8.- Competencia en orientación y tutoría	0.468	0.000

Las relaciones son fuertes y significativas con casi todos los constructos: la innovación curricular, la competencia investigadora del docente y la formación, la competencia en docencia, en la capacidad de organización del docente, el trabajo en colaboración del profesorado y la competencia en orientación y tutoría.

4.10.- Constructo: Formación docente

La preparación del docente para desarrollar su profesión.

TABLA N°130: Formación docente. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO FORMACIÓN DOCENTE SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Competencia en organización y gestión	0.678	0.000
2.- Implicación en el proyecto de Facultad	0.569	0.000
3.- Competencia en docencia	0.496	0.000
4.- Competencia en investigación	0.487	0.000
5.- Evaluación en el aula	0.462	0.000
6.- Innovación y mejora del curriculum	0.462	0.000
7.- Trabajo en equipo en el aula	0.444	0.000
8.- Calidad de la docencia	0.426	0.000

Las correlaciones son altas y significativas con los siguientes constructos: la capacidad de organización y gestión, la implicación con el proyecto educativo de la facultad, competencia docente, competencia en investigación, evaluación en el aula, innovación y mejora del currículum, trabajo en equipo y calidad de la docencia.

4.11.- Constructo: Competencia en orientación y tutoría

Competencia para desarrollar funciones de orientación.

TABLA N°131: Competencia en Orientación y Tutoría. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO COMPETENCIA EN ORIENTACIÓN Y TUTORÍA SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Competencia en organización y gestión	0.494	0.000
2.- Trabajo en equipo en el aula	0.489	0.000
3.- Trabajo en equipo de docentes	0.482	0.000
4.- Competencia en docencia	0.478	0.000
5.- Innovación y mejora del curriculum	0.472	0.000
6.- Competencia en implicación proyecto Facultad	0.468	0.000
7.- Evaluación en el aula	0.464	0.000
8.- Competencia en investigación	0.415	0.000

Las correlaciones son moderadas y significativas con la capacidad de auto organizarse del docente, el trabajo en equipo, competencia docente, innovación del currículum, implicación en la facultad, modo de evaluar en el aula y competencia en investigación.

4.12.-Constructo: Competencia en organización y gestión

Es capacidad de organizarse y de gestión del docente.

TABLA N°132: Competencia en Organización y Gestión. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO COMPETENCIA EN ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Formación docente	0.678	0.000
2.- Evaluación en el aula	0.560	0.000
3.- Competencia docente	0.649	0.000
4.- Implicación en el proyecto de Facultad	0.544	0.000
5.- Calidad de la educación	0.525	0.000
6.- Calidad de la docencia	0.522	0.000
7.- Trabajo en equipo en el aula	0.509	0.000
8.- Trabajo en equipo de docentes	0.505	0.000

Como se puede apreciar todos los constructos están fuerte y significativamente correlacionados: con la formación docente, evaluación en el aula, competencia docente, implicación con el proyecto de la facultad, calidad de la educación y la docencia, trabajo en equipo con estudiantes y docentes.

4.13.-Constructo: Competencia en investigación

TABLA N°133: Competencia en investigación. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO COMPETENCIA EN INVESTIGACIÓN SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Implicación en proyecto de Facultad	0.564	0.000
2.- Competencia en organización y gestión	0.498	0.000
3.- Formación docente	0.487	0.000
4.- Trabajo en equipo	0.463	0.000
5.- Innovación y mejora del curriculum	0.456	0.000
6.- Competencia docente	0.449	0.000
7.- Competencia en orientación y tutoría	0.415	0.000
8.- Calidad de la docencia	0.404	0.000

El constructo está correlacionado de forma fuerte y significativa con la capacidad del docente de implicarse en el proyecto de la Facultad, la competencia en organización y gestión, la formación docente, trabajo en equipo, innovación del currículum, competencia docente, orientación y tutoría y calidad de la docencia.

4.14.-Constructo: Competencia en apertura a la comunidad

Capacidad del docente para mantener vínculos y relaciones con instituciones sociales y educativas del entorno.

TABLA N° 134: Apertura a la comunidad. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO APERTURA A LA COMUNIDAD SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Competencia en organización y gestión	0.394	0.000
2.- Trabajo en equipo de docentes	0.368	0.000
3.- Implicación en proyecto de Facultad	0.361	0.000
4.- Competencia en docencia	0.343	0.000
5.- Innovación y mejora del curriculum	0.332	0.000
6.- Calidad de la educación	0.330	0.000
7.- Recursos utilizados en aula	0.325	0.000
8.- Formación docente	0.324	0.000

Las correlaciones son moderadas y significativas con la competencia en organización y gestión, trabajo en equipo, implicación con el proyecto de la facultad, competencia docente, innovación del currículum, calidad de la educación, recursos utilizados y formación docente.

4.15.-Constructo: Calidad del plan docente

La capacidad de ofrecer un plan de la asignatura óptimo para el alumnado.

TABLA N° 135: Plan docente. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO PLAN DOCENTE SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Calidad de la educación	0.516	0.000
2.- Calidad de la docencia	0.516	0.000
3.- Rendimiento del alumnado	0.387	0.000
4.- Competencia en organización y gestión	0.387	0.000
5.- Formación docente	0.379	0.000
6.- Competencia en docencia	0.361	0.000
7.- Calidad de dirección de Facultad	0.343	0.000
8.- Innovación y mejora del curriculum	0.310	0.000

Las correlaciones son fuertes y significativas en los siguientes constructos: calidad de la educación y docencia, rendimiento del alumnado, competencia en organización y gestión, formación docente, competencia docente, calidad de la dirección e innovación y mejora del currículum.

4.16.-Constructo: Calidad docente

TABLA N° 136: Calidad docente. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO CALIDAD DOCENTE SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Calidad de la educación	0.683	0.000
2.- Rendimiento del alumnado	0.553	0.000
3.- Competencia en organización y gestión	0.522	0.000
4.- Programa de la asignatura	0.516	0.000
5.- Dirección del centro	0.493	0.000
6.- Innovación y mejora del currículum	0.475	0.000
7.- Competencia en docencia	0.469	0.000
8.- Evaluación en el aula	0.450	0.000

Las correlaciones son fuertes y significativas con la calidad de la educación, rendimiento y satisfacción del alumnado, competencia del docente para autoorganizarse y gestionar, programa de la asignatura, dirección del centro, innovación del currículum, competencia docente y evaluación en el aula.

4.17.-Constructo: Calidad de la dirección del centro

La capacidad para dirigir el centro y lograr los objetivos que se propone.

TABLA N°137: Calidad de la Dirección. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO CALIDAD DE LA DIRECCIÓN SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Calidad de la educación	0.693	0.000
2.- Competencia en orientación y tutoría	0.511	0.000
3.- Rendimiento del alumnado	0.504	0.000
4.- Calidad de la docencia	0.493	0.000
5.- Competencia en trabajo en equipo	0.489	0.000
6.- Competencia en organización y gestión	0.430	0.000
7.- Trabajo en equipo en el aula	0.397	0.000
8.- Trabajo en equipo de docentes	0.391	0.000

Las correlaciones son altas y significativas con la calidad de la educación, la competencia en orientación, el rendimiento y satisfacción del alumnado, calidad de la docencia, trabajo en equipo entre docentes, organización y gestión, trabajo en equipo entre estudiantes.

4.18.-Constructo: Calidad de la educación

TABLA N° 138: Calidad de la Educación. Correlaciones.

EL CONSTRUCTO CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SE RELACIONA CON LOS SIGUIENTES CONSTRUCTOS		
CONSTRUCTO	CORREL.	SIG
1.- Dirección de Facultad	0.693	0.000
2.- Calidad de la docencia	0.683	0.000
3.- Rendimiento y satisfacción alumnado	0.679	0.000
4.- Competencia del docente en tutoría	0.627	0.000
5.- Competencia en organización y gestión	0.525	0.000
6.- Programa de asignatura	0.516	0.000
7.- Competencia de trabajo en equipo de docentes	0.472	0.000
8.- Competencia docente en aula	0.466	0.000

La calidad de la educación mantiene relaciones fuertes con la dirección de la facultad, la calidad de la docencia, el rendimiento y satisfacción del alumnado, la competencia del profesor/a en tutoría y orientación, el programa ofrecido en la asignatura, el trabajo en equipo de los docentes y la competencia docente en el aula.

CAPITULO XI

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO XI

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las nuevas realidades exigen afrontar retos en todos los ámbitos de la vida. También en los espacios de la educación superior, pues ahí se forman los nuevos profesionales y líderes de la sociedad. Las competencias docentes son necesarias para cumplir con excelencia el trabajo académico. Son las que permitirán el desempeño adecuado de los profesionales y la garantía para el avance de la educación superior.

1.- LA INVESTIGACIÓN

El tema de la investigación se centra en “Las competencias docentes del profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador (UCE) y su incidencia en la calidad educativa”.

La investigación se ha desarrollado en esta universidad, institución encargada de formar docentes para el sistema educativo nacional. La investigación pretende analizar el nivel competencial de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en el aula, la orientación de los estudiantes, la dirección de sí mismo, la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes, el docente y su implicación con el proyecto educativo de la institución, la

investigación en la universidad, la apertura de la universidad a la sociedad y la calidad educativa.

PRIMER OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: ANALIZAR LAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MUESTRA INVESTIGADA.

Para conseguir la información deseada se utilizaron dos cuestionarios y dos guías de entrevista, que se aplicaron a los docentes y estudiantes de la jornada matutina y vespertina de la Facultad de Filosofía de la U.C.E. Participaron 153 docentes, el 76.5% son hombres y el 23.5% mujeres. Respecto a su edad, el 6.5% tiene entre 20-30 años, el 23.5% entre 41-50 años, el 34% entre 51-60 años y el 26.1% tiene más de 60 años.

El 76% tiene nombramiento definitivo en relación con su institución laboral. Respecto a su categoría profesional el 37.3% es auxiliar, el 28.8% agregado y el 35.9% es profesor principal. De los 618 estudiantes consultados el 42% son hombres y el 58% son mujeres, respecto a la edad, el 88% oscila entre 21-30 años, el 6% tiene menos de 20 años y son mayores de 30 años el 6%. El 80% de los profesores tiene estudios de cuarto nivel, es decir, posee el título de Magister.

La investigación es exploratoria, descriptiva y correlacional y busca identificar y analizar el nivel competencial de los profesores de la Facultad de Filosofía de la U.C.E en su actividad académica docente y su incidencia en la calidad educativa. El trabajo de investigación es mixto. En la primera etapa se diseñaron dos cuestionarios, una encuesta para docentes y una segunda para los estudiantes.

En la segunda etapa se realizaron grupos de discusión y entrevistas a docentes y estudiantes para profundizar en el estudio y relacionar los datos cuantitativos con los cualitativos. La investigación se desarrolló en las siguientes fases:

- a) Revisión de la literatura:** se analizaron libros, revistas, documentos, páginas web, que se relacionan con el tema de la investigación.

- b) Exploración inicial:** se realizaron entrevistas - encuestas a docentes y estudiantes con el objetivo de diseñar el cuestionario con los aspectos que abarcaba la investigación.

- c) Elaboración de cuestionarios:** se elaboró el instrumento para la autoevaluación docente. Para los estudiantes se administró el mismo cuestionario. Mediante la prueba piloto, se verificó la validez y fiabilidad de los instrumentos antes de su aplicación.

- d) Recopilación de la información:** se aplicaron los dos cuestionarios a los docentes y estudiantes respectivamente en función de la muestra seleccionada.

- e) Entrevistas:** se elaboró el guion de las entrevistas para docentes y estudiantes. Las preguntas tenían el objetivo de profundizar y contrastar los datos cuantitativos con las percepciones de los estudiantes sobre los ítems investigados.

- f) Procesamiento de la información:** se procesó la información cuantitativa con el programa SPSS 21.0 y la cualitativa con los programas Word, Excel y Access.
- g) Análisis e integración de los datos:** se confrontaron los datos cuantitativos con los enunciados y la experiencia de los entrevistados.
- h) Conclusiones y propuestas:** se obtuvieron las conclusiones de cada ítem, reflexionando y comentando los aspectos teóricos más la reflexión del investigador, para luego buscar el camino más viable a una propuesta pedagógica curricular, organizativa en la formación de competencias docentes relacionadas con la investigación educativa.

Antes de comenzar la descripción de conclusiones, tenemos que anotar que ha existido una gran discrepancia entre la autoevaluación docente y la opinión que tienen los estudiantes sobre el trabajo de sus profesores y profesoras. Los datos estadísticos nos confirman que las puntuaciones otorgadas por los mismos maestros son altas o muy altas en casi todas las preguntas, mientras que los estudiantes opinan, a menudo, lo contrario. En todo el estudio se aprecia la tendencia de los docentes a evaluarse con puntajes altos. Los estudiantes con sus opiniones demuestran que son más críticos al evaluar a sus profesores.

SEGUNDO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: IDENTIFICAR Y DESCRIBIR LAS COMPETENCIAS QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES DE LA FACULTAD EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

1.-Evaluación inicial en el aula (ITEMS 12, 27, 28, 29, 58, 59)

A nivel general, la competencia evaluación en el aula no está bien trabajada. La mayoría de los diagnósticos que hacen los docentes no son completos o, en algunos casos, no se dan al inicio del semestre, posiblemente por la falta de tiempo o porque el profesor ya tiene información sobre el nivel de conocimientos de ese grupo. Seguramente falta mejorar la organización académica curricular.

Al respecto, Torra et al. (2012: 21) afirma lo siguiente: “la capacidad para diseñar un sistema de evaluación eficaz, que se adapte a los objetivos del aprendizaje es una de las tareas del docente. El docente tiene que estar capacitado para diseñar y gestionar los procesos de evaluación y evaluar la puesta en práctica del programa o de la planificación docente, en relación al aprendizaje y la adquisición de competencias, detectar los puntos débiles, esto quiere decir hacer diagnósticos e introducir las mejoras que permitan el logro de los objetivos”.

Los tipos de evaluación se aplican pero no son bien diferenciados por el alumnado. El programa de la asignatura o silabo no se estudia o no se analiza en profundidad. Otras debilidades o competencias mal trabajadas son el incumplimiento de lo pactado para evaluar al alumnado conforme se acordó al inicio del semestre.

Se observa que se debe mejorar mucho el trabajo de evaluación en el aula. Las evaluaciones y la información que nos da el estudiante

son el núcleo del desarrollo curricular. En caso de que no se cumplan con satisfacción, o se cumplan a medias, hay que revisar todo el proceso o la organización del área.

Sobre este asunto el profesor Cajiao (2008:13) nos ayuda a fundamentar más esta conclusión cuando dice: “En primer lugar es fundamental que los maestros tengan claro qué esperan que aprendan los alumnos. Esto les facilitará la preparación de sus sesiones de clase, pues podrán centrar la atención en lo importante y podrá elegir los materiales y actividades más apropiadas para que ellos se acerquen a adquirir la información, el método y las habilidades necesarias para el fin propuesto. La evaluación entonces tendrá que orientarse a verificar los objetivos que estaban buscando”.

2.- Dominio de los contenidos del curso (ÍTEMS 13, 14, 16)

Se analiza la competencia sobre los contenidos del curso, es decir, si el docente posee un conocimiento científico y pedagógico para trabajar. Dominan los contenidos de la materia, pero existe alguna dificultad en la relación de los contenidos con otras materias. Monereo y Badía (2011:2) afirman que “se requiere un profesor con una sólida identidad profesional en su formación disciplinar, pero con un alta competencia para ajustarse a las condiciones de la cultura actual del aprendizaje”.

Fernández y Gonzales (2012:246) afirman que no solo es imprescindible dominar la materia: “Las competencias imprescindibles para ser un buen docente son ser especialista en la

materia, explicar con claridad, despertar el interés y motivar a sus estudiantes”.

Es natural que el formador de formadores esté preparado científica y pedagógicamente y que toda su experiencia profesional la ponga al servicio de la educación universitaria. Los docentes aspiran a trabajar de forma coordinada con otras asignaturas. Este hecho se explica porque no ha existido una cultura adecuada para trabajar coordinadamente entre diferentes asignaturas. Persiste en el docente la idea de ser el dueño de una cátedra, sin darse cuenta de la carencia.

3.- Programa de la asignatura (ÍTEMS 15, 25)

Respecto a si los profesores piden opiniones a los estudiantes sobre el plan de trabajo docente, los puntajes son negativos y contradictorios. Los docentes no piden opiniones, comentarios o no aceptan críticas o sugerencias sobre el plan de trabajo. Como tal es una falla de la docencia.

4.- Utilización de recursos del aula (ÍTEMS 21, 22, 23, 24)

En general esta competencia puntúa bajo en casi todas las variables. El docente no tiene capacidades o no las utiliza bien para diseñar material didáctico. La utilización de las TIC no convence a los estudiantes, aunque los docentes dicen lo contrario. No se crean recursos didácticos formativos para trabajarlo en el aula. La utilización de recursos didácticos adecuados igualmente es una carencia por parte de los docentes investigados.

Los docentes no tienen capacidades para producir, crear o saber utilizar de forma adecuada los recursos didácticos. Especialmente en el uso de las nuevas tecnologías, en donde se hace necesaria más capacitación para trabajar en el ámbito de la formación virtual. Se prevé que las aulas virtuales, que se están comenzando a abrir en las universidades ecuatorianas, cambiarán y obligarán a desarrollar nuevas competencias docentes. Pero tampoco creemos que haya que caer en un mesianismo al pensar que el mundo tecnológico salvará a la educación.

Esta conclusión tiene un aporte de Pech, Prieto, Guillermo et al. (2010:577): "...si bien el e-learning tiene sus raíces en la educación, es imposible ignorar su componente tecnológico. La ciencia de la computación juega un papel muy importante en el desarrollo del e-learning: desarrollar tecnologías de interoperabilidad, estándares de distribución y modelos de representación del conocimiento, son ejemplos de sus aportaciones a la gestión del conocimiento, con apoyo de las TIC".

5.- Mejora e innovación del curriculum (ÍTEMS 30, 31, 38, 43, 44)

Sobre el constructo mejora e innovación del currículum, se puede decir que únicamente la variable sobre la generación de nuevas ideas al preparar o ejecutar proyectos ha sido valorada con puntajes altos por parte del estudiantado y los docentes. Las otras variables no se trabajan adecuadamente. La búsqueda de iniciativas para mejorar la enseñanza es una carencia detectada en este estudio.

TERCER OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: EVALUAR LAS COMPETENCIAS DE TRABAJO AUTÓNOMO Y EN EQUIPO QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES INVESTIGADOS EN SU ACTIVIDAD PROFESIONAL

1.- Trabajo autónomo de los estudiantes (ÍTEMS 17,18)

Se concluye que se trabaja bien esta competencia, ya que se potencia el trabajo autónomo y se proponen trabajos individuales al alumnado. Los puntajes son altos y favorables en ambos sectores. Dentro de la actividad docente, el trabajo autónomo y los trabajos individuales son algo normal en el desarrollo de las clases. Esto ayuda en el desarrollo curricular y en la mejora de la didáctica universitaria.

La conclusión de Espinosa, Sánchez y Nájera (2008: 604) coincide con la nuestra, al afirmar que: “Es de suma importancia considerar al estudiante como partícipe del desarrollo de dentro del aula, involucrado en nuevas formas de transmitir el conocimiento. A su vez se fomenta el trabajo individual y colaborativo para que participe en cada una de las tareas”.

2.- Trabajo en equipo de los estudiantes (ÍTEMS 19, 26, 66)

Respecto a esta competencia se desarrolla el trabajo en equipo en la UCE. Se encuentra una carencia en la capacidad de comunicarse con sus estudiantes, parece que existen algunas barreras. Sin embargo, los alumnos pueden relacionarse con los demás estudiantes. Existen puntuaciones altas en este sentido. El trabajo

colaborativo en equipo es beneficioso para la formación de los estudiantes y su convivencia social.

3.- Trabajo en equipo del docente (ÍTEMS 32, 33, 34, 35, 36, 37, 64, 66)

Esta competencia con sus variables tiene valoraciones contradictorias entre docentes y estudiantes. Los docentes no toman en cuenta a las minorías en el momento de tomar las decisiones, eso nos dicen los puntajes. El profesorado no posee competencia para compaginar el trabajo en equipo con la atención a la diversidad.

Respecto de la colaboración de los docentes con otras asignaturas, los puntajes son bajos por parte de los estudiantes y docentes. Algunos docentes se encierran dentro de su cátedra y no les importa nada más. Monereo (2010:583) afirma lo siguiente: “estamos en otro momento que hay que cambiar la convicción pasiva del alumnado. Esto obliga al profesor a innovar metodologías didácticas, a modificar su trabajo con el alumno, a cambiar sus conceptos de tutoría, de evaluación e incluso a ampliar los contenidos de la asignatura hacia campos interdisciplinarios. Todas estas nuevas prácticas para las cuales el docente no ha sido específicamente preparado le producen inseguridad y le ponen en situación de cierta vulnerabilidad”.

Los profesores poseen capacidades para trabajar en proyectos de colaboración, según ambos sectores. Es una competencia que se desarrolla de forma satisfactoria. Riems (2008:64) afirma que “para alcanzar las competencias docentes que plantea la reforma se

requiere repensar en lo que hay que hacer dentro del aula, cómo lograrlo, saber nuestras fortalezas y debilidades académicas, reflexionar en colaboración y en equipo de qué manera estamos formando a los estudiantes, cuáles son las competencias que debemos lograr con ellos y cuáles son los cambios que deseamos realizar en la estructura de clases, con la finalidad de incidir en el perfil de las competencias egreso mediante nuevas prácticas y aprendizajes significativos para ellos, con el firme propósito de sentar bases sólidas que apoyen a encontrar conocimientos en lo sucesivo de su formación como personas y profesionalmente.”

Sobre la capacidad de resolver problemas en colaboración con otros docentes, esta variable también posee puntajes contradictorios en sus porcentajes y en sus medias. Parece que se entiende que pedir colaboración a los compañeros es algo negativo.

Los puntajes obtenidos en la capacidad de manejar grupos indican que los docentes son competentes. De igual manera la capacidad que dispone el docente para coordinar trabajos, ha obtenido puntajes favorables de los dos estamentos: docentes y estudiantes.

La facilidad para relacionarse con otras personas ha obtenido puntajes altos del estudiantado y del profesorado, lo que nos obliga a concluir que el docente puede comunicarse con facilidad con otras personas. Esto como algo fundamental del trabajo de cualquier docente y del nivel que sea. Caurse y Morales (2008) consideran que ésta es una competencia fundamental, ya que “la capacidad del docente para transmitir la información de forma clara, precisa y adecuada al contexto. Y la utilización de las TIC se percibe como una necesidad cada vez más acuciante en el ámbito docente”.

CUARTO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: EVALUAR EL NIVEL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA COMPETENCIA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

1.- Investigación docente (ÍTEMS 31, 39, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73)

Sobre la conclusión que analiza si el profesorado consultado posee, en su mayoría, el título de cuarto nivel, es decir, magísteres, los puntajes corroboran que la mayoría de docentes sí poseen esta titulación. Aunque en el futuro (desde el 2017) para ser docente universitario se tendrá que cumplir con algunos requisitos, entre esos tener el título de Doctor PHD.

El ítem “Consulta usted fuentes de información” tiene puntajes de consenso entre ambos estamentos. El profesorado trabaja bien esta competencia, afirman que siempre están consultando fuentes de información, algo que puede ser verdadero en la actividad docente, ya que dispone de muchos recursos: lleva internet en el bolsillo.

El ítem “Se inculcan hábitos de investigación en el alumnado”, tiene puntajes medios en los porcentajes. Pero en las medias hay diferencias entre estamentos y en la parte cualitativa, los estudiantes reconocen que no tienen hábitos de lectura y los docentes creen que se debería inculcar antes de llegar a la facultad. Se establece que sí se utiliza la investigación en el aula, según los puntajes cuantitativos que manejan esta competencia, pero en el análisis de la parte cualitativa se detectan carencias.

El ítem “Posee habilidades para relacionar la teoría investigadora con la práctica”, desde la apreciación cuantitativa, se puede decir que se trabaja, pero en las entrevistas se perciben muchas limitaciones. Se necesitan más bases teóricas, conceptuales y más aplicación práctica por parte del profesorado.

Respecto a si los profesores aplican su experiencia investigadora, este ítem posee puntajes de consenso. En la parte cualitativa se detectan obstáculos que dificultan su desarrollo.

Los profesores dirigen monografías o proyectos de grado. Este ítem es puntuado favorablemente por parte de los dos estamentos. Sin embargo, los docentes reconocen que no todos están capacitados para manejar esta competencia. Los profesores deben ayudar a sus estudiantes con la elaboración de trabajos científicos y proyectos de graduación para tratar de mejorar la calidad educativa de la universidad.

QUINTO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: EVALUAR EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES RELACIONADAS CON LA ORIENTACIÓN DEL ALUMNADO Y TUTORÍAS.

1.- Orientación y tutoría general (ÍTEMS 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56)

Respecto a la competencia de la práctica de la autoevaluación estudiantil, como parte de la orientación y la tutoría general, los puntajes son contradictorios entre ambos estamentos. La autoevaluación estudiantil no está bien trabajada. Algunos profesores la ponen en práctica, falta más reglamentación, control y

confianza en los estudiantes, para que ellos mismos evalúen su formación.

Se trabaja mejor la competencia que considera a la tutoría como un objetivo prioritario de los docentes se va consolidando con los nuevos reglamentos y con la perspectiva de que la acción tutorial redundará en una buena formación del estudiantado.

Sobre la motivación que debe impulsar el docente en su actividad académica, este ha obtenido puntajes contradictorios entre ambos estamentos. Los estudiantes consideran que no se motiva bien al alumnado. Algunos docentes dan sus clases sin importarles las necesidades y los intereses del alumnado.

Algo parecido sucede con la competencia de “crear un ambiente favorable en clase”. Los puntajes nos informan que esta actividad docente no está bien ejecutada, así lo valoran los estudiantes. Sobre la disciplina y la convivencia en la clase, se trabaja bien, así lo dicen los puntajes de los dos estamentos.

Respecto a las expectativas de logro de los estudiantes, existe consenso entre docentes y estudiantes. Se valora el interés y las actitudes del alumnado en sus estudios. Esta conclusión se refuerza con lo que nos dice Cajiao (2008:13): “la tarea de las instituciones educativas es proveer todos los apoyos necesarios para que cada estudiante pueda ir lo más lejos posible, de acuerdo con sus capacidades en su formación como un ser humano capaz de llevar una vida autónoma.”

Respecto a la competencia de realizar la tutoría para que el alumno aprenda hábitos de estudio, esta presenta puntajes contradictorios. La verdad es que, para ser tutor, el docente debe ser especialista,

investigador, tener tiempo y dotes pedagógicos para que el alumno trabaje más y mejor. Existe consenso en que las actividades de tutoría favorecen al alumnado. Existe acuerdo entre ambos sectores. Si se organizan bien las tutorías, es más que seguro que vayan en beneficio del alumnado.

Sobre el tema de si los docentes dedican suficiente tiempo para las tutorías, los puntajes son contradictorios entre ambos sectores (docentes y estudiantes). Los estudiantes opinan que sus profesores y profesoras no tienen el tiempo suficiente, algunos siempre tienen mucha prisa. También se debe puntualizar que los estudiantes muchas veces no aparecen a las tutorías y dejan al profesor tutor esperando.

La orientación de los profesores para los trabajos fuera del aula posee puntajes contradictorios entre ambos sectores. Los estudiantes afirman que los profesores no les orientan bien. Es necesaria una tutoría continua para que el alumnado haga bien los trabajos dentro y fuera del aula.

SEXTO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: IDENTIFICAR Y VALORAR LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE ECUADOR (UCE) EN EL ÁMBITO DE LA DIRECCIÓN DE SÍ MISMO

1.- Formación docente (ÍTEMS 45, 46, 60, 61)

Respecto a la competencia del uso de las TIC por parte del profesorado, los puntajes son contradictorios entre ambos estamentos. El alumnado afirma que los docentes no se forman.

Los docentes más antiguos no tienen mucho interés en capacitarse en el manejo de los instrumentos virtuales y falta más exigencia institucional para ofrecer cursos para capacitarse en el dominio de la computadora, internet y el ámbito de las TIC. El Consejo Nacional De Educación Superior De La Universidad Nacional De Loja (2010:5) afirma que “El afán de superar las prácticas tradicionales en ciertos profesores, ha llevado a que se inclinen por la tecnología educativa aplicada al currículo. Pero la ideología tradicional subsiste, no promueve la reflexión colectiva ni el análisis crítico sobre los contenidos, únicamente se ha modernizado los medios de la educación, reemplazando la tiza y el pizarrón por el retroproyector, el video, el Power Point, internet, el correo electrónico y otros instrumentos de las TIC”. La modernización de los recursos no significa que haya un cambio de paradigma en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El dominio de una lengua extranjera como una competencia docente es una carencia. Muy pocos son los profesores que dominan bien el inglés o el francés. La propuesta es participar en cursos intensivos para estudiar con preferencia el idioma inglés como segunda lengua y como lengua universal de la ciencia.

SÉPTIMO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: EVALUAR LA IMPLICACIÓN DE LOS DOCENTES EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA INSTITUCIÓN.

1.- Implicación con el proyecto educativo (ÍTEMS 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46)

Los puntajes sobre las iniciativas de mejora de los docentes son contradictorios. Algunos docentes buscan algo nuevo para mejorar la docencia, pero no es un sentimiento generalizado. Así lo manifiestan los estudiantes. Monereo (2010: 597), afirma que “una de las claves fundamentales en el cambio hacia una nueva forma de docencia, reside precisamente en el cambio de mentalidad, actitud y valoración del profesor hacia su docencia, es decir, la representación que el propio profesor tiene de sí mismo.”

Sobre la publicación de artículos y textos científicos de la especialización del docente, los puntajes son muy bajos. Los estudiantes lo puntúan bajo y los docentes reconocen que no publican o escriben artículos. Algunos docentes sí lo hacen a pesar de que no existen políticas claras para editar textos y el apoyo económico que demanda una publicación. Se espera que en el futuro todos los docentes escriban y publiquen artículos y textos científicos porque así lo exigen los nuevos tiempos.

Los puntajes contradictorios entre docentes y estudiantes sobre la competencia de la participación en los procesos de reforma nos permiten concluir que esto no se cumple, ya que no todos los profesores participan. Existen círculos o grupos de profesores que sí participan pero la gran mayoría no lo hace. A veces se hace selección política y no técnica de los integrantes de las comisiones de expertos sobre las reformas.

Se trabaja la competencia que compromete a los docentes con la institución, ya que las puntuaciones son medias o altas. Algunos docentes se implican con el trabajo institucional.

La aplicación de conocimientos técnicos para ser utilizados en el diseño de proyectos, posee puntajes medios y altos. No podría ser de otra manera, ya que todo lo que conoce el profesor debe aplicarlo y ponerlo al servicio de sus estudiantes y de la universidad.

Existe consenso en los dos estamentos al valorar la creencia de que a través de los proyectos se generan nuevas ideas. Respecto a la participación de docentes y estudiantes en las iniciativas de mejora de la docencia, posee puntajes contradictorios entre los dos sectores y especialmente bajos por parte del alumnado. No se trabaja adecuadamente esta competencia.

Los puntajes sobre la competencia “participación en los procesos de formación científica y pedagógica” son bajos. Casi no existen las políticas universitarias de formación permanente, no están bien reglamentadas o el docente no ve la necesidad del perfeccionamiento permanente.

La actualización constante sobre la materia tiene puntajes contradictorios entre estudiantes y docentes. El alumnado afirma que sus docentes no se actualizan. No existen o no funcionan bien las estructuras que facilitan la capacitación docente.

2.- Gestión de la facultad (ÍTEMS 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66)

Existen, en general, promedios altos. En la parte cualitativa se desprende la opinión de los estudiantes de que sus docentes son personas organizadas, que planifican su vida personal y su trabajo. Lo que quedaría por averiguar es si se cumple todo lo planificado

Sobre la evaluación periódica de la actividad docente, las puntuaciones nos indican que esta competencia no se desarrolla. El cuerpo docente no es evaluado periódicamente.

Respecto si se evalúa la satisfacción con la labor del docente del profesorado, esta presenta puntajes contradictorios. La media de los estudiantes es inferior al punto medio de la escala (2.5), lo que nos induce a concluir que no existe la satisfacción deseada. Sin embargo, el estudiantado no se satisface con nada, está dominado por el “facilismo” en todos los niveles. Villa y Villa (2007:19) afirman que no puede haber satisfacción si el docente no cambia, y señalan concretamente: “sin un cambio metodológico claro y sin un cambio de forma de pensar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje basado en competencias será una moda pasajera, una oportunidad perdida, un sueño educativo más.”

La variable si en la facultad se toman decisiones adecuadas para resolver problemas, posee puntajes contradictorios entre docentes y estudiantes. Según el criterio estudiantil, no se trabaja bien este ítem y no se resuelven los problemas que surgen a diario. Es una buena crítica de los estudiantes sobre la gestión de la facultad, que ha estado mucho tiempo ligada a un grupo político concreto. Perafán (2005) concluye que la capacidad de tomar decisiones y de justificar por qué se han tomado, es lo que distingue a la enseñanza como profesión. Un profesional es capaz no solo de practicar y comprender su oficio, sino de comunicar a otros las razones de sus decisiones y acciones profesionales.”

Sobre si los docentes influyen con su actividad en otros docentes, una vez más, se han obtenido puntuaciones contradictorias. Pero,

basados en las opiniones del alumnado de la parte cualitativa, podemos concluir que esta actividad no se realiza satisfactoriamente. Hay poca influencia entre docentes, cada docente tiene su metodología y su estilo propio de trabajo.

No sucede lo mismo en la valoración que se hace sobre la capacidad de coordinación que existe en la facultad, pues los puntajes de ambos estamentos son favorables. Significa, por tanto, que existe capacidad de coordinación.

Los objetivos de la docencia de los profesores son claros. Se trabaja adecuadamente, así nos dicen los puntajes de docentes y estudiantes. En esta competencia el profesorado sabe lo que hace.

Los docentes se relacionan fácilmente con otras personas, es una competencia bien trabajada. Así lo indican los puntajes, pese a pequeñas diferencias en las medias aritméticas. La conclusión es que los docentes sí interactúan habitualmente con docentes y estudiantes.

OCTAVO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: ANALIZAR Y VALORAR LA APERTURA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA A LA COMUNIDAD SOCIAL

1.- Apertura del docente a la realidad social (ÍTEMS 74, 75, 76, 77)

El ítem “Se organizan trabajos extracurriculares” no se trabaja adecuadamente. Las explicaciones son múltiples: desde la condición socioeconómica de los estudiantes, los que estudian y trabajan, hasta una mejor organización extracurricular.

Sobre el ítem “En la Facultad existen experiencias de organización de actividades de la carrera fuera de la universidad”. Esta variable es valorada con discrepancias entre ambos sectores, pero los puntajes cuantitativos nos informan que hay que trabajar todavía más esta actividad. Los docentes consultados dicen que es una aspiración y que no están preparados para esta actividad comunitaria. La Universidad de Loja (2010:5), citada anteriormente, afirma que: “la interacción de la universidad con la colectividad no ha logrado como función insertarse en los sectores externos, debido fundamentalmente a que no existen políticas permanentes, sino apenas eventos aislados de carácter asistencial y paternalista”.

El ítem “Sus profesores poseen habilidades de interacción con la sociedad” posee puntajes contradictorios entre ambos sectores, pero superiores a la media. Los docentes reconocen que hay limitaciones y falta de capacitación para interactuar con la sociedad.

Sobre si existe formación práctica relacionada con el mundo laboral en la facultad, esta presenta puntajes contradictorios. Pero esas pequeñas diferencias cuantitativas se minimizan con la declaración de los informantes, quienes afirman que la formación de los estudiantes está enfocada hacia la práctica laboral. Que esa práctica tenga problemas específicos es otro asunto. La facultad tiene dos colegios menores, en donde se amontonan los estudiantes de “practicum”. Esa estructura deberá cambiar con otros colegios para formar mejor a los futuros profesionales.

NOVENO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN: VALORAR LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES EN TORNO A LA CALIDAD EDUCATIVA IMPARTIDA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE ECUADOR

1.- Calidad de los planes de estudio (ÍTEMES 78, 79)

Los planes de estudio están acordes con las necesidades de la carrera. Pero necesitan ser más trabajados según los estudiantes. De las declaraciones de los docentes también se observan fallas o incongruencias. Igual apreciación se da sobre si los contenidos curriculares están en sintonía con las necesidades de la carrera. En los testimonios de los informantes también se constata que existe una distancia entre los contenidos del currículo y la realidad de la carrera. Muchos contenidos no ayudan en nada para mejorar la titulación.

2.- Calidad de la docencia (ÍTEMES 80, 81, 82, 83, 88)

Sobre si se imparten las clases con competencia científica y pedagógica, existen discrepancias en los puntajes. Para los estudiantes esta competencia no está bien trabajada. Los docentes consultados afirman que no se puede fallar en ninguno de los aspectos. El trabajo del docente obliga a prepararse todos los días.

Torra et al (2012: 37) sobre las competencias del docente afirman lo siguiente: “la comunidad académica ha contribuido a redefinir y priorizar dichas competencias, se proponen seis categorías: se considera como prioritarias la competencia comunicativa, la metodológica y la interpersonal. La planificación y gestión de la

docencia están consideradas de media importancia y la de innovación y trabajos en equipo las menos relevantes.” Como podemos apreciar en esta cita, lo que más interesa es que el profesor sepa interactuar en clase con una buena metodología y llevarse bien con sus estudiantes y compañeros.

El ítem “Se utiliza en la clase estrategias metodológicas activas e indagadoras”, presenta puntajes contradictorios entre docentes y estudiantes. El alumnado lo ve como algo que no se realiza adecuadamente. De la parte cualitativa se desprende que algunos profesores utilizan la investigación como estrategia metodológica, pero el problema radica en la falta de preparación del profesor y en sus competencias como investigador. Antón (2005:101) se pronuncia al respecto de la siguiente manera: “no solamente se percibe la necesidad de adaptar los estudios a las condiciones y demandas que plantea la sociedad del conocimiento y su consecuencia inmediata de formación a lo largo de la vida, sino que es imprescindible que el docente adquiera nuevas competencias y destrezas para el ejercicio de su actividad docente.” Torra et al. (2012:37) añaden que “El profesor debe reorientar su propia actuación, que ya no está centrada en aportar conocimiento, sino que está más enfocada a convertirse en un acompañante del proceso de aprendizaje del estudiante.”

Respecto a si se evalúa en clase conforme lo acordado al inicio del curso, existe un consenso favorable, este ítem se desarrolla adecuadamente.

La variable “El rendimiento académico es bueno” presenta puntajes contradictorios entre ambos sectores. De los datos cuantitativos se extrae la conclusión de que el rendimiento no es bueno. Sin

embargo, en las entrevistas el estudiante afirma que está satisfecho, esperando más mejoras hasta lograr mayor satisfacción.

El ítem “Los recursos didácticos utilizados en el aula son adecuados” posee puntajes consensuados como algo que no se cumple. Hay que dar solución urgente a esta carencia para aprovechar las oportunidades que ofrece las TIC en la docencia y en la investigación.

3.- Calidad de la organización, dirección de la facultad (ÍTEMS 84, 85)

Respecto a la dirección de la Facultad, los puntajes son contradictorios, pero los estudiantes anotan datos más críticos. Hay que trabajar más este ítem para que la dirección sea óptima. Iguales puntajes posee el funcionamiento administrativo del centro educativo, los estudiantes puntúan más alto, pero los docentes muestran su desacuerdo al valorar el funcionamiento administrativo de la facultad. Los informantes están convencidos de que las cosas no andan bien, falta preparación humana, recursos materiales y tecnológicos.

4.- Calidad del trabajo en equipo de docentes (ÍTEM 86)

Este ítem “La facultad promueve el trabajo en equipo de los docentes”, posee puntajes bajos, lo que nos hace pensar que esta competencia no se cumple y habrá que trabajarla para que los equipos de docentes mejoren y se hagan más efectivos. Hernández, Gonzales & Muñoz (2014:26) afirma lo siguiente:

“Sobre las ventajas del trabajo colaborativo para el aprendizaje, tanto a nivel académico, psicológico como social, están ampliamente recogidas en multitud de estudios. (Johnson, Johnson & Holubec, 1993; Roberts, 2005; Salvin, 1985). Sus beneficios repercuten también en la mejora de las competencias transversales del trabajo en equipo (Guitert, 2011; Hernández-Sellés & Muñoz-Carril, 2012) remarcando su doble efecto: colaborar para aprender y aprender a colaborar (Rodríguez-Illera, (2001:54).”

5.- Rendimiento y satisfacción del alumnado (ÍTEMS 83, 87, 89)

Las relaciones entre alumno y docente son buenas. Los puntajes expresan que se trabaja adecuadamente este ítem, pese a alguna objeción. Sobre si el estudiante está satisfecho con la formación recibida en la Facultad existen datos contradictorios entre ambos sectores. Más de la mitad del alumnado no está satisfecho.

6.- Calidad de la orientación (ÍTEMS 90, 91, 92)

La competencia sobre la orientación individualizada en la facultad, no se está trabajando adecuadamente. Así nos indican los puntajes del alumnado y docentes. Algo parecido sucede en la orientación académica. Respecto a la orientación vocacional, las puntuaciones nos indican que esta competencia no se trabaja adecuadamente. No existe orientación vocacional, falta más trabajo para satisfacer esta necesidad.

7.-Correlaciones entre variables y calidad de la educación

-La calidad de la docencia está relacionada de manera fuerte y significativa con la calidad de la educación, rendimiento y satisfacción del alumnado, competencia del docente para autoorganizarse y gestionar, programa de la asignatura, dirección del centro, innovación del currículum, competencia docente y evaluación en el aula.

-La calidad de la educación está relacionada de manera fuerte y significativa con la dirección de la facultad, la calidad de la docencia, el rendimiento y satisfacción del alumnado, la competencia del profesor/a en tutoría y orientación, el currículum ofrecido en la asignatura, el trabajo en equipo de los docentes y la competencia docente en el aula.

8.- Síntesis de la investigación

En resumen, después de haber realizado el estudio con todos los procesos educativos analizados podemos resumir las conclusiones de la siguiente manera: sin tratar de ser pesimistas, afirmamos que pocas competencias docentes tienen un gran desempeño por parte de los profesores de la Facultad de Filosofía de la U.C.E.

Sin embargo, podemos clasificar las que más trabajo necesitan para su mejoramiento: evaluación en el aula, recursos del aula, programa de la asignatura, mejora e innovación del currículo, implicación en el proyecto educativo, formación docente, orientación y tutoría en general, investigación docente, calidad de los planes de estudio, calidad del trabajo en equipo de docentes, calidad de la organización y dirección y calidad de la orientación.

Las competencias en las cuales hay un equilibrio entre las debilidades y fortalezas son las siguientes: contenidos del curso, trabajo autónomo de los estudiantes, trabajo en equipo de los docentes, gestión de la facultad, apertura del docente a la realidad social, calidad de la docencia, rendimiento y satisfacción del alumnado.

Generalmente, los puntajes son contradictorios entre el sector de los docentes y los estudiantes. En casi todas las variables el profesorado se autoevalúa bien, a veces con puntajes muy altos. En cambio, el alumnado hace lo contrario, casi en todas las variables anota puntajes bajos, muchos por debajo de la media de la escala.

En resumen, la dirección de la facultad, la calidad de la docencia, el rendimiento y satisfacción del alumnado, la competencia del profesor/a en tutoría y orientación, el currículum ofrecido en la asignatura, el trabajo en equipo de los docentes y la competencia docente en el aula están muy relacionadas con la calidad de la educación en la Facultad de Filosofía de la Universidad Central de Ecuador.

CAPITULO XII

PROPUESTA DE MEJORA

**PROPUESTA DE FORMACION PARA EL MEJORAMIENTO DE
LAS COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, DE LOS PROFESORES DE LA
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

CAPITULO XII

PROPUESTA DE MEJORA

PROPUESTA DE FORMACION PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, DE LOS PROFESORES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

1.-JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Se comentaba anteriormente que la Universidad Central del Ecuador y sus 17 facultades, fueron evaluadas por las autoridades del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación superior (CEAACES) en el mes de noviembre del 2013 y en ese informe se señalan algunas debilidades que posee la institución. El incumplimiento de algunos estándares indica con claridad que el funcionamiento de la facultad no está orientado hacia los requerimientos que demanda la calidad de la educación superior. Entre esas carencias consta la escasa publicación de artículos científicos en revistas indexadas del mundo o de la misma universidad, como tal la producción científica es muy pobre, contradiciendo las aspiraciones de producir y difundir el conocimiento científico.

Pero naturalmente no puede haber producción científica sin que previamente se hayan realizado las correspondientes investigaciones que sean el testimonio de observaciones sistemáticas sobre algún problema educativo y, al mismo tiempo, relacionen el trabajo científico de la universidad y la ayuda a resolver problemas de su comunidad.

Debemos mencionar que las universidades ecuatorianas carecen de tradición investigadora. Esa situación tiene que cambiar casi inmediatamente, ya que en los actuales momentos las universidades deben cumplir con una función esencial como es la de producir ciencia, tecnología y esto únicamente se puede lograr con la instauración de un sistema de investigación y difusión científica.

Ante esta realidad, sintiendo mucho el descenso de la universidad a otra categoría (de la A a la B), tenemos que analizar las causas de este descenso y pérdida de prestigio y remediar con alternativas que lleven a la solución. En nuestro caso de estudio, las carencias en la investigación nos obligan a presentar programas y muchos proyectos que contribuyan al mejoramiento de esta debilidad.

Por lo mismo, todo lo que hagamos para cumplir con los estándares satisfactorios de la investigación y publicación científica serán bienvenidos. La propuesta que se plantea es de un programa de formación especializada para los docentes jóvenes que han decidido ingresar en la docencia universitaria y para los que ya hayan alcanzado alguna experiencia en la docencia y en la investigación pero aspiran a un constante mejoramiento docente y mayor efectividad en la tarea investigadora.

Para ello, se han realizado unas entrevistas con personalidades relevantes de la universidad en la que se ha profundizado en torno a las posibles propuestas de mejora para dar respuesta a las necesidades de los docentes de la educación superior.

Con los resultados de las investigaciones de este estudio, con las entrevistas realizadas a la primera autoridad de la plantilla en materia de investigación, como es el señor Vicerrector, a los profesores doctores PHD y a profesores sin este título pero con una vasta experiencia, nos han permitido obtener una mejor información que nos ayuda a fundamentar con mayor profundidad el conocimiento y análisis del problema y posteriormente aportar propuestas para mejorar esta debilidad institucional de la universidad y, concretamente, de su Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

TABLA Nº 139. Características de los entrevistados.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES	
NR:	Dr. Vicerrector Académico y de Investigación de la UCE.
FR:	Magíster Director de Posgrado de la Facultad de Cultura Física
GM:	Dra. PHD por la Universidad el País Vasco Ex Docente de la Facultad de Economía UCE.
TB:	Dr. PHD por la Universidad del País Vasco Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Médicas UCE.
VD:	Dr. Pedagogo, Profesor Principal de Proyectos en la Carrera de Ciencias Exactas e Informática de la Facultad de Filosofía de la UCE.
JS:	Dr. PHD por la Universidad el País Vasco Profesor Principal de la Facultad de Ciencias Médicas UCE.
JM:	Magister Pedagoga, Profesora de Proyectos UCE.
PA:	Magister Sociólogo Ex Director del Instituto de Investigación y Posgrado de la UCE.
FG:	Dr. en Ciencias Médicas Profesor de Anatomía UCE.
DR:	Egresado de la Facultad de Cultura Física UCE.
CB:	Egresado de la Facultad de Cultura Física UCE.
SC:	Egresado de la Facultad de Cultura Física UCE.

Existe todo el interés y la política adecuada para este mejoramiento, así lo expresa el señor Vicerrector Académico y de investigación de la Universidad Central:

“Por otra parte en el plan de mejoras que tiene la universidad, un plan de mejoras que estamos obligados a presentar al CEAACES para corregir las deficiencias que resultaron de la evaluación anterior, hemos identificado unas estrategias claras que tienen relación con fortalecer el sistema de investigación de la universidad, de ir construyendo las capacidades endógenas e incrementar el número de docentes que tengan PHD, que sean formados en este nivel y como resultado ya de esta estrategia se han implementado varios convenios con otras universidades a las cuales viajara el docente a adquirir una formación básica y luego su tesis lo hará aquí ,con esto contribuirá a fortalecer nuestras líneas de investigación, damos libertad para que cada facultad se asocie con otras instituciones. El punto al que aspiramos es al cumplimiento de la ley, el mayor número de docentes deben tener este doctorado, de esta forma vamos creando las bases para tener el talento humano, lo necesario, con el cual se fortalezca la investigación científica en nuestra universidad” (NR).

Pero en otra parte de la entrevista y al preguntarle sobre el mejoramiento de la investigación en la universidad, la autoridad de la plantilla nos dice lo siguiente:

Bueno, yo creo que ese es un tema de investigación de la universidad y que, por supuesto, es un tema que no tenemos, hay que desarrollar porque la idea es que los resultados de una investigación estén atados a proyectos de innovación tecnológica, a mecanismos de transferencia tecnológica que sean parte de consultorías, de asesorías para los sectores públicos, privados que necesitan de esos resultados. Hay que, entonces, en el sistema dejar más claras las relaciones, los vínculos que debe tener la investigación, la generación de investigación con las otras fases, indispensables ahora para los sistemas de investigación, que son las fases de transferencia e innovación tecnológica y obviamente, todo esto es imprescindible y fortaleciendo los procesos de propiedad intelectual, de patentes, que vaya a patentes, que vaya a la propiedad intelectual, como se protege lo uno y se protege lo otro.

Así es que, yo creo que ahí hay un trabajo que la universidad tiene que hacer todavía y con esfuerzos muy grandes y urgentes para ir logrando organizar

mejor el sistema. Por el momento tenemos un CTT, creo que está por ahí, tenemos señalamientos de política universitaria para estimular la transferencia de tecnología y trabajar con el cambio de la matriz productiva y cosas como estas. Pero mecanismos claramente identificados como son centros de interfaz, oficinas que faciliten la aplicación del conocimiento científico y tecnológico y viceversa, las demandas tecnológicas, los desarrollos tecnológicos del conocimiento científico, eso no tenemos, ni incubadoras de empresas ni demás. Estas se irán creando y consolidando en base a la puesta en marcha de la investigación, de fortalecer las entidades de investigación, que sean también parte de nuestro requerimiento de forma inmediata. Ir creando, encontrando asesoramiento adecuado para todo esto que se llame el capítulo de la transferencia de la innovación científica y tecnológica”.

Y cuando se le preguntó para cuándo se espera el incremento del número de publicaciones como un indicador del trabajo de investigación de las universidades, él respondió:

“Eh, no solamente esperamos, sino que tenemos ya los resultados de este primer trimestre, se han incrementado efectivamente las publicaciones a partir de haber adoptado algunas medidas, como estimular los tiempos para la investigación. Se han interpretado no en la medida que esperaríamos, pero prácticamente, con respecto al año anterior, según las cifras que estamos enviando a los organismos de control hemos duplicado la productividad, pero sigue siendo una productividad muy baja. Así es que nosotros estamos monitoreando este proceso y estableciendo todos los mecanismos para que los profesores puedan tener más la opción de hacer publicaciones pertinentes y de alto impacto (NR).

De lo que podemos deducir de las palabras del vicerrector es que la investigación científica en la Universidad Central mejorará con el tiempo. Los sistemas no se estructuran bien todavía, la transferencia de tecnología, la aplicación de los procesos investigadores unidos al desarrollo de asesorías, consultas y asesoramiento están comenzando.

Pero un tema concreto con el que desea la Universidad Central aumentar la investigación y sus publicaciones son las becas. La Universidad Central de Ecuador va a becar a más de 150 profesores, en el próximo año, para que estudien en el extranjero 3 años y regresen a hacer su tesis siguiendo y alimentados de las líneas de investigación que tiene la UCE. Se ha aumentado el número de docentes a tiempo completo y por reglamento deben trabajar, por lo menos, 10 horas de investigación. Los resultados van aflorando, en el aumento del número de investigaciones y consecuentemente en el de las publicaciones.

Los mayores esfuerzos están puestos en la preparación de los docentes, su tiempo de dedicación y los esfuerzos por coordinar y crear el ambiente favorable para esta actividad universitaria. Esto es, lo que nos ha manifestado la primera autoridad de la central en cuanto a estrategias y acciones concretas que se están realizando en su gestión.

Como apreciamos la primera autoridad en materia de investigación científica de la UCE, afirma que el mejoramiento irá directamente orientado a buscar otros niveles de formación para el profesorado, quienes ayudarán a otros docentes a desarrollar las líneas de investigación de sus facultades.

De igual manera, y con criterios parecidos, lo hace el Director de Postgrado de la Facultad de Cultura Física, quien señala algunas dificultades y posibles soluciones al problema:

“Yo creo que hay que partir que partir de algunos elementos muy básicos y fundamentales: primero que, la investigación es parte fundamental de todo proceso, si, de todo proceso de generación de ciencia y conocimiento. Pero lamentablemente en la Universidad Central no se ha ido desarrollando de la mejor manera. Luego de la evaluación del CEAACES, nosotros obtuvimos uno

sobre quince. Eso que involucra, que en la Central no se publica, no se generan procesos investigativos y, por tal motivo, no hay producción científica y sus correspondiente difusión. Nosotros como universidad tenemos muy baja producción científica y, por tal motivo, dentro del plan de mejora se ha tratado de incentivar lo que es la investigación como tal; a tal momento en que ya, la dirección general de investigación y posgrado, realizo un curso de investigación formativa a todos los profesores que somos a tiempo completo; aproximadamente de los setecientos compañeros que actualmente somos tiempo completo, se realizó un curso de capacitación por facultades, con la finalidad de que, primero, se vaya generando una cultura investigativa y que esto se concrete tanto en investigaciones; y también que, como producto de estas investigaciones publique. Entonces, como parte de la política de la Universidad es fomentar la investigación través de que, de la ejecución de proyectos... Que la universidad ha llamado proyectos "semilla", que tiene un rubro de cinco mil dólares, y con esto ir partiendo o ir generando esta cultura investigativa" (FR).

En otra parte de la entrevista, la autoridad de posgrado de la Facultada de Cultura Física, nos manifiesta que la propuesta más viable es la siguiente:

"Bueno, yo creo que en este momento, en la docencia universitaria se ha generado una, podríamos decir, una obligación de investigar. Ya que la gente no investiga porque quiere investigar, sino por lo contrario, por obligación; primero porque si no se investiga, no puede ascender en el escalafón. Entonces, yo, en el caso de, y de acuerdo a lo que es el reglamento de escalafón, una persona que quiere ascender de auxiliar tipo 1 a auxiliar tipo 2 debe tener: un artículo publicado en revista indexada. Eso que conlleva que si no investiga no puede publicar. Entonces, eso debemos tomar en cuenta, entonces el primer elemento sería que la investigación como imposición que obliga que el docente investigue y publique; pero también nosotros podríamos plantear de manera proactiva que esa investigación sirva para algo. Si nosotros investigamos, se me ocurre algo relacionado con educación física, eso contribuye a mejorar los procesos educativos, como me contribuye a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, como contribuye eso a mejorar que los estudiantes aprendan de mejor manera. Entonces, yo veo que sería como una reposición a lo que el Estado da, cuando nosotros en toda nuestra investigación presentamos alternativas, soluciones o propuesta de mejora; pero las mismas deben revestirse a la sociedad, revertirse en un centro educativo, revertirse aquí mismo en beneficio de los chicos, de las chicas, de los estudiantes o de los profesores. Entonces, yo creo que es necesario que, que

la finalidad de la investigación no solo sea investigar, no solo publicar, sino que los resultados puedan revertirse en beneficio de la comunidad” (FR).

El director de posgrado analiza el asunto y plantea la obligación institucional y profesional de desarrollar las investigaciones con las consiguientes publicaciones y que esas investigaciones y sus resultados consigan su aplicación en el ámbito educativo y comunitario. Si bien no nos dice la propuesta detallada, se entiende que los docentes deben ponerse a investigar, esto como una obligación profesional, escalafonaria-jerárquica y ante todo de desempeño docente.

La autoridad de posgrado está de acuerdo en señalar la debilidad que tiene la universidad y menciona las alternativas de solución que van directamente orientadas a la preparación de los docentes y a la creación de un ambiente para elevar el nivel de cultura investigadora. Es decir, que todos los profesores, estudiantes y egresados difundan investigaciones y publicaciones sobre los distintos campos de la ciencia que genera la universidad.

Continuando con esta justificación vamos a citar lo que nos dice una doctora PHD, qué es lo que se debe hacer y cómo abordar la problemática de la investigación científica:

“En realidad la universidad, las universidades deben integrarse a un proceso de reflexión de sus principios y roles ante la sociedad. Si se quiere evitar caer en la proyección de centros financieros y sus derivados, se deben tomar en cuenta los cambios generados por la revolución científica-tecnológica, en la industria, en la economía, en la política, que motiven una mayor relación empresarial, incrementando la productividad y la competitividad. Hay que recuperar el prestigio de la Universidad Central, evitando el deterioro de la calidad de la enseñanza y poniendo en vigencia reglamentos de escalafón universitarios, y más aún, incrementando los procesos de investigación científica, que eso en realidad se ha deteriorado, se han olvidado las autoridades o no le han dado

paso como debe ser, por eso es que bajamos lastimosamente de calificación máxima de categoría a una de menor jerarquía. Entonces, eso debemos recuperar, realizando la investigación científica. En realidad, las prioridades fundamentales para la investigación del país, requiere cumplir con los medios de organización e integralidad para tomar decisiones en los campos de acción a elegir, implica una voluntad de cambio y reforma estructural de la Universidad Central y del sistema de educación, para ello se requiere un acuerdo entre la Universidad, el Estado y la Sociedad” (GM).

La informante es muy clara en el análisis del problema y ve en el cumplimiento de la investigación como un mecanismo para recuperar la calidad y el prestigio de la plantilla de la UCE.

No deseamos dejar al margen la opinión de un estudiante egresado de la carrera de Educación Física, quien concretamente ve las carencias de la investigación en las autoridades y en los docentes. Hoy en día, no es fácil culminar los estudios elaborando un proyecto de investigación:

“Como ex alumno antes de la antes Escuela de Educación Física, ahora nobel facultad, estoy en la capacidad de expresar que, en un principio, cuando fue escuela de Educación física perteneciente a la Facultad de Filosofía, tenía muchas deficiencias en cuanto a la investigación. Básicamente era una asignatura que se le otorgaba para el cumplimiento y la aprobación de la misma, no se encaminaba a la dirección, no se direccionaba a cumplir con un proyecto o una tesis de grado. En principio, incluso, se manifestaba que teníamos que realizar un manual solamente. Posteriormente, se cambiaron los lineamientos y se manifestó que se tendría que realizar un proyecto conducente a una propuesta, cosas que en ningún momento nos manifestaron y no nos formaron en ese ámbito. En ese sentido, considero que las anteriores autoridades tuvieron un deficiente manejo en cuanto a la, capacitación de los docentes, específicamente en la asignatura de investigación” (CB).

Del panel conformado por profesores y estudiantes, se desprende que el alumno que responde a nuestra pregunta tiene la mente clara sobre lo que se debe hacer con las investigaciones. En la opinión

del estudiante, no deben ser muy amplias y, de esa manera, se verán mejor los resultados y su aplicación. Concretamente el estudiante afirma:

“Es ahí donde se pueden ver los resultados, porque si no, unas investigaciones tan amplias quedarán en letra muerta, en papeles innecesariamente desgastados, considero que éstos están engrosando la fila de archivos del repositorio de la Universidad Central y nada más; pero si se tomara en consideración lo que manifiesto, se resolverían ciertas problemáticas a nivel micro que se dan en todas y cada una de las instituciones a nivel de nuestro país” (CB)

El estudiante del panel realizado nos dice algo muy concreto para la investigación y su mejoramiento el problema. Debe ser claro y delimitado para que se desarrolle todo el proceso de investigación con mayor certeza y que sus resultados sean aplicables a la realidad investigada.

Otro estudiante del mismo panel nos manifiesta las acciones concretas que se deben hacer para que la investigación mejore y se utilice bien sus resultados.

Ya, en base a lo que estábamos conversando, sí, sinceramente, creo que ya regresamos al inicio de esta entrevista, que necesitamos tener claro los lineamientos tanto profesores como estudiantes, para poder dirigir, para poder nosotros hacer temas, en sí poder realizar temas innovadores, interesantes que ayuden y brinden de una u otra forma, resultados positivos o negativos o conclusiones, o algo bueno que sirva para el resto de las personas, para el resto de la población. En eso, en otras cosas que podemos dar igual, seguir con la perspectiva que siempre nos toca, estar en constantes capacitaciones, actualización, formándose continuamente, que es la base tanto de profesores como de estudiantes para poder llegar al éxito; porque si no se trabaja en conjunto y se trabaja individual, no podemos llegar a ningún objetivo” (S.C.)

El panelista consultado afirma que las investigaciones y su mejoramiento dependen de la calidad de la orientación y dirección de las mismas, de la actualidad de los temas, de la utilidad de sus resultados, la capacitación constante para profesores y estudiantes y el trabajo en equipo como la mejor manera de conseguir los objetivos planificados. Esto es lo que proponen los estudiantes y parece que no les falta razón.

Como se puede apreciar, el estudiante egresado ha opinado sobre las carencias en investigación. Podríamos seguir citando más opiniones, pero casi todos los entrevistados ven el problema en la falta de la preparación de los profesores para investigar. Están de acuerdo estudiantes, autoridades y profesores que lo más importante es cambiar de actitud para mejorar esta situación y, justamente, la propuesta que se presenta desea contribuir a esos cambios.

Finalmente, para elaborar la justificación de esta propuesta presentamos las opiniones de otro docente investigador, con título de doctor PHD y experiencia. Según la persona consultada, hay que analizar la investigación científica desde la promulgación de la Constitución, en el año 2008.

En la nueva Constitución del Estado, aparece como una de las prioridades hacer investigación, investigación científica, y ahí va de la mano el tema de las universidades. Antes la investigación era muy suelta, o sea, no había líneas claras de política, no respondía a las prioridades que tiene una sociedad, que tiene el Estado. Yo creo que las universidades hicieron lo mejor que pudieron, hicieron sus esfuerzos, digamos. Pero como no había tampoco línea de política, no había tampoco estándares de calidad, indicadores de calidad, se hicieron trabajos sueltos, en muchos casos con buena suerte fueron publicados, por más iniciativas a veces particulares, no de la propia universidad sino de los

propios docentes que trabajaron en algunos proyectos. Pero no, podría decir que había una línea clara desde el Estado, pienso que hay un cambio, ahorita, interesante; desde el 2008 con la nueva Constitución ya el tema de investigación es prioritario. Tanto es así, que la propia organización que controla las universidades que es la SENESCYT, habla justamente la Secretaría de Educación Superior, de Innovación e Investigación, le da otra lógica al proceso, la universidad adquiere uno de sus roles que es como sustanciales, la universidad no está solamente para formar talento humano, está para genera ciencia, genera tecnología; entonces, si no lo hace no tiene, no cumple a cabalidad la naturaleza de lo que es una universidad” (T.B).

El Estado ecuatoriano, según la opinión del informante, está obligando a la universidad a fomentar la investigación científica. Nos dice cómo mejorar concretamente y con qué propuestas:

Debe haber un sistema de líneas de política de investigación, para que haya una directriz, haya una estructura, haya un esqueleto para dónde va la investigación. Eso sería primero. Segundo, debería haber como dije yo, capacitación y formación a los profesionales para que hagan investigación. Tercero, yo creo que es muy importante ir educando desde muy temprano a los jóvenes en el hacer investigativo.

No hay que dejar para el último ya cuando se va a graduar, cuando ya uno va a ver una cosa medio distante, no, tiene que ser un poco de proceso. Que más, yo creo que es importante suscribirse a revistas internacionales de investigación científica, de las diversas áreas, las áreas educativas, las áreas de salud, ingenierías, etc. Deben tener acceso a base de datos. También creo que es importante este tema de intercambiar información, publicaciones con otros países; el mundo científico a veces está concentrado en países muy desarrollados, es por eso, precisamente, nosotros no publicamos y hay un especie de comunidad científica que está dialogando sobre temas, están al día sobre esos temas y nosotros como que nos quedamos al margen de eso” (TB).

El profesor, al igual que los demás consultados, comparte la idea de que las investigaciones y sus propuestas funcionarán mejor cuando estén bien estructuradas, dirigidas y aplicadas para transformar la realidad social, en beneficio de la producción científica y del

bienestar de la sociedad. Antes de la formulación de los objetivos, vamos a citar el aporte de un docente que ha dedicado toda su vida a la enseñanza de la investigación científica y a la elaboración de proyectos. Este profesional afirma lo siguiente:

“Bueno yo creo que es todo un proceso, no, .No nos olvidemos que la principal función de los docentes, en estos últimos seguramente veinte, o treinta años, es decir, ha estado el problema de ser profesores, ser educadores de clase. Entonces cambiar esa mentalidad, obviamente, no es fácil en la práctica de toda una vida. Pero yo creo que tiene que empezarse de otra forma, en los propios procesos de, otorgar todo un ciclo de capacitación continúa, no otorgar solamente una charla en la mañana o un seminario rápido de unas veinte horas, no cierto. Si no, requiere un conjunto de, un sistema de capacitación que se plantea a los docentes. Hoy, inclusive, la tecnología permite hacer eso, es decir, la universidad tiene un programa de aulas virtuales, ambientes virtuales, eso permitiría que los docentes, combinando con su actividad diaria, puedan capacitarse inclusive de acuerdo a sus horarios establecidos.

Entonces, debería ser un sistema de capacitación, por un lado, respecto al problema de las políticas, de las líneas, de las estrategias, de las áreas de investigación. Pero por otro lado, a estos procesos metodológicos, a estos nuevos procesos metodológicos que hoy demanda, no cierto. Y esto debía articularse también, inicialmente, a los proyectos de aula, porque generalmente tratamos una unidad, tratamos un bloque de, pero no hay resultados de ese proceso investigativo, que se aplique, es decir, con una estrategia de enseñanza –aprendizaje” (VD).

El profesor consultado plantea algunas propuestas que son viables y no únicamente para que el estudiante se gradúe. Y agrega que se tiene que trabajar con propuestas sostenibles:

“Entonces, yo creo que vamos a hilvanar con lo del inicio de la entrevista, no es cierto, las políticas de investigación, las líneas de investigación, las áreas de investigación tienen que ser fijadas por las carreras, por la facultad, por una universidad y en función de eso, viendo las prioridades, la importancia, enfocarse en ese asunto. Pero por otro lado, en los procesos de investigación hay que desarrollar con metodologías adecuadas e ir evaluando estos procesos; entonces, una vez que se tengan esos resultados y si los resultados

son relevantes, obviamente las propuestas deben ser auspiciadas institucionalmente” (VD).

Según el profesor, las propuestas deben centrarse en la dirección y orientación, deben ser elaboradas desde dentro hacia fuera y examinando bien las prioridades de cada investigación, con metodologías adecuadas y con el auspicio de la institución.

Los resultados de las investigaciones pueden llevar a algunas propuestas de mejoramiento, pero lo más importante es seleccionar la más efectiva y que sea aplicable desde el punto de vista económico, pedagógico o social de manera que mejore en algo o totalmente la carencia del problema investigado.

El profesor define con claridad la nueva función que debe adoptar el docente universitario: llegar a convertirse en un investigador de su área y tener un compromiso social y político para mejorar la universidad y la sociedad.

Este docente nos habla de los aspectos en los que se debe trabajar en la facultad y sus carreras para producir conocimiento. Lo que estamos buscando es ser competentes en el mundo de la investigación:

“Entonces, si es que hay este sistema de capacitación continua, permanente de la investigación de apoyo y hay, por otro lado, la practica en el aula y en los proyectos específicos con egresados y alumnos, obviamente en el mediano plazo, yo no digo inmediatamente, en el mediano plazo si podemos vislumbrar que se puede cambiar esta cultura y una mejor práctica de la investigación” (VD)

El docente afirma que la investigación avanzará en la medida en que el profesor vaya haciendo investigación, como no puede ser de otra manera.

2.- OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

De las conclusiones de la investigación y de la información que hemos obtenido de los expertos consultados, la universidad y, específicamente, su Facultad de Filosofía debe impulsar los objetivos que se han mencionado en las entrevistas realizadas para integrar con mejor coherencia esta propuesta, buscando siempre la capacitación en las competencias de investigación. En base a lo anterior, los objetivos que se plantean en esta propuesta son los siguientes:

2.1.- Objetivo general

Diseñar un programa de formación continua dirigida preferentemente a los profesores que ingresan en la universidad, a fin de mejorar las competencias investigadoras.

2.2.- Objetivos específicos

- Desarrollar programas de formación continua enfocados hacia la investigación científica y la didáctica universitaria.
- Preparar instrumentos para evaluar el programa y el proceso de formación de los profesores en sus competencias investigadoras.

- Perfilar estrategias para dirigir proyectos, relacionando con formas de organización óptimas para desarrollar la investigación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Configurar espacios virtuales y presenciales para la discusión y la apropiación de los aspectos teóricos y metodológicos a fin de lograr la formación y el perfeccionamiento de las competencias investigadoras.
- Compartir experiencias con los compañeros y con el equipo formativo.
- Ejercitar la elaboración de proyectos de investigación identificando las principales dificultades.
- Identificar los principales contenidos de formación y capacitación para el logro de las competencias investigadoras.

3.- CONTENIDOS

Los temas que se presentan en esta propuesta y que pueden desarrollar capacidades investigadoras del docente de la Facultad de Filosofía son los siguientes:

- Políticas de investigación científica en la U.C.E. y en la educación superior ecuatoriana.
- El plan de desarrollo nacional y su relación con el trabajo investigativo de las universidades.
- El perfil del docente investigador en la universidad.
- Epistemología de la investigación científica.

-Los problemas de la investigación: políticas y organización de la investigación científica, planificación de la investigación, implementación de la investigación y sus problemas, la evaluación de la investigación, los planes de mejora de la investigación científica.

-La planificación de la investigación cuantitativa, estudio detallado de los pasos: preliminares, justificación, revisión de la literatura, el problema, preguntas que suscita la investigación, los objetivos de la investigación, las hipótesis, tipos de hipótesis, prueba de hipótesis, definición de variables, definiciones conceptuales, definiciones operacionales, definir el modelo teórico, elegir el diseño más apropiado para el problema, diseños experimentales y no experimentales, lista de pasos de la investigación, población y muestra, recolección de los datos, especificación de los instrumentos y requisitos de un instrumento de medición, confiabilidad, validez, tipos de instrumentos, tipos de preguntas, escalas, la observación, tipos de observación, análisis de la información, paquetes estadístico, estadística descriptiva, inferencial, prueba de hipótesis, análisis paramétricos, análisis no paramétricos, análisis de la información, exposición de resultados, discusión de los resultados y conclusiones, limitaciones de la investigación, redacción parcial e informe final de la investigación, bibliografía y anexos, publicación del proyectos, ética de la investigación.

-La planificación de la investigación cualitativa: planteamiento del problema, revisión de la literatura, preguntas o hipótesis, trabajo en el campo, muestreo cualitativo, recolección y análisis

de los datos, diseño del proceso de investigación cualitativa, informe de resultados del proceso cualitativo.

-Procesos mixtos de investigación: diseño, mixtos, paralelos, de enfoque dominante, triangulación de teorías: de ciencias, de investigación, de métodos, de datos, ideología de los investigadores, datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, presentación de resultados en cada enfoque.

-Publicaciones científicas: tipos de revistas, bases de datos, modelos de artículos y normas de publicación...

-Planificación de proyectos de investigación.

-Proyectos de investigación en red, entre universidades latinoamericanas.

-Cómo desarrollar un grupo competitivo de investigación.

-Tipos de proyectos de investigación.

TABLA N° 140. CONTENIDOS DE LA PROPUESTA

FORMACIÓN TEÓRICA (150 horas)	
TRONCAL.- Núcleos temáticos básicos que conforman el eje vertebrador de las competencias a formar en el desarrollo del programa	
Políticas de investigación científica en la U.C.E.	Seminario intensivo
El plan de desarrollo nacional y su relación con el trabajo investigativo de las universidades.	
El perfil del docente investigador en la universidad.	
Epistemología de la investigación científica.	Simposia y mesa

Los grandes problemas de la investigación: políticas y organización de la investigación científica, planificación de la investigación, implementación de la investigación y sus problemas, la evaluación de la investigación, los planes de mejora de la investigación científica.	redonda
La planificación de la investigación cuantitativa, estudio detallado de los pasos: preliminares, el problema, el marco teórico, metodología, resultados, conclusiones, redacción final de informes, bibliografía y anexos, propuesta de mejora, publicación del proyecto, ética de la investigación.	Conferencias / talleres
La planificación de la investigación cualitativa: planteamiento del problema, revisión de la literatura, preguntas o hipótesis, trabajo en el campo, muestreo cualitativo, recolección y análisis de los datos, diseño del proceso de investigación cualitativa, informe de resultados del proceso cualitativo.	
Procesos mixtos de investigación: diseño, mixtos, paralelos, de enfoque dominante, triangulación de teorías: de ciencias, de investigación, de métodos, de datos, ideología de los investigadores, datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, presentación de resultados en cada enfoque.	
Publicaciones científicas: tipos de revistas, bases de datos, modelos de artículos y normas de publicación...	
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA. Actividades encaminadas a la consecución de las competencias investigadoras teniendo como base el proyecto de la formación personal y el aprendizaje de cada profesor.	
Las TICS en la investigación científica	Talleres / conferencias
Desarrollo del perfil profesional	
Estrategias y herramientas para el ejercicio de la función docente e investigadora.	
FORMACIÓN PRÁCTICA (100 horas). Se efectúa con trabajos individuales y grupos base, con el asesoramiento de tutores y especialistas en investigación para que ayuden a plasmar los conocimientos adquiridos en la teoría y presentar un resultado concreto.	
Grupo base	Trabajo individual Trabajo grupal y tutoría.
Aplicación de elementos innovadores en la práctica docente	
Video del trabajo del docente	
Asesoramiento y tutorías	
MÓDULO DE INTEGRACIÓN (40 horas). El trabajo que el profesor va elaborando y retroalimentando en la aplicación de su perfil de investigador profesional, analiza las estrategias metodológicas empleadas y los esfuerzos para mejorar el proceso de enseñanza, también recoge todas las evidencias de la formación	
Elaboración, ejecución y defensa del proyecto de investigación	Trabajo tutoriado

4.- MATERIALES DE APOYO A LA FORMACIÓN

Se entregarán oportunamente documentos base con los temas del desarrollo curricular en cada sesión de estudio y se elaborarán instrumentos de evaluación para los contenidos, el trabajo de los profesores, el de los tutores, incluyendo una autoevaluación docente y estudiantil.

5.- EQUIPO FORMATIVO

Para el desarrollo del programa en los distintos momentos formativos participarán las siguientes personas:

- Expertos en investigación cuantitativa.
- Expertos en investigación cualitativa.
- Experto en didáctica universitaria.
- Tutores de los profesores participantes.
- Responsables académicos de la facultad.
- Asesores pedagógicos y de investigación del Instituto de Posgrado de la facultad.
- Invitados especiales que conocen a fondo la política investigativa de la universidad ecuatoriana.

Todo el personal del equipo formativo será seleccionado por su nivel académico de título doctor PHD.

6.- METODOLOGÍA

El curso básicamente se desarrollará con estrategias de aprendizaje que se utilizan en la universidad:

-Seminario. Con esta actividad se inicia el programa, de manera intensiva y durará una semana. El objetivo es introducirse en el marco institucional y aproximarse a los aspectos que conforman la enseñanza universitaria y, desde luego, la interacción de todos los participantes para romper el hielo de los grupos. El seminario será llevado por los expertos señalados con la ayuda de los tutores y asesores del instituto de posgrado y servirá para formalizar el compromiso de aprendizaje de cada participante y para el éxito del curso.

-Talleres de formación. En esta actividad se trabajarán los temas con profundidad de la investigación científica y ya nos permitirá desarrollar las competencias investigadoras de los participantes.

-Simposio. Se lo realizará con la presentación de un experto y sobre un tema de interés de la investigación y de la didáctica universitaria, se abrirá el debate y el intercambio de experiencias entre todos los asistentes: profesores, tutores, estudiantes del último semestre, asesores pedagógicos.

-Grupos base. Son microgrupos de profesores participantes en el curso. Se realiza para mantener la cohesión del grupo y

compartir las experiencias, dar apoyo, mejorar el aprendizaje, analizar las actuaciones de los participantes y retroalimentar la acción realizada.

-Sesiones temáticas. Éstas reuniones solucionan las necesidades de los grupos base y tienen el carácter teórico – práctico e informativo, pueden durar de 2 a 4 horas y están dirigidas por un tutor, un asesor o un profesor que colabora en el curso.

-Grabaciones en video. Con esta actividad se mejora la actividad docente, ya que al observar lo que el profesor ha realizado se puede analizar y retroalimentar paso a paso el trabajo del docente. Las grabaciones deben ser observadas, comentadas y discutidas en las reuniones del grupo base de manera que los participantes aporten y discutan las bondades y las debilidades del accionar docente.

-Autoevaluación. Con esta estrategia el docente se califica así mismo sobre su actividad realizada en una clase, se prepararán instrumentos para el efecto.

-Portafolio docente. Es una carpeta que el profesor en calidad de alumno debe entregar al finalizar el curso, en la misma se va guardando con fechas y datos, con observaciones y autorreflexiones, la actividad enriquecedora y

la evolución de las competencias docentes. En esta carpeta y sus anotaciones debe estar todos los comentarios de las metodologías utilizadas de las situaciones para mejorar los resultados de la enseñanza y todas las evidencias que demuestren el trabajo de profesores y participantes en el curso.

-Tutoría. Los participantes del curso tendrán un profesor que facilitará los procesos de aprendizaje y desarrollo de la formación como especialistas en investigación científica educativa.

-Ejercicios prácticos de investigación con el diseño y ejecución de proyectos. Cada participante tendrá que presentar un proyecto individual y grupal que consiste en el perfil y luego en el desarrollo de la investigación de acuerdo a su carrera.

7.- EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La evaluación para aprobar el curso se realizará utilizando los siguientes criterios:

- En el curso presencial se tomará en cuenta la asistencia y en el virtual el número de frecuencias del profesor al portal.
- Participación activa en todas las acciones formativas del curso.
- Valoración del proyecto práctico y de su defensa.

Este curso será certificado por las autoridades correspondientes de la facultad, es decir, por el director de posgrado e investigación y se entregará un diploma que se mencione como profesor especialista en investigación educativa y en didáctica universitaria.

8.- FACTIBILIDAD DE LA PROPUESTA

Según se ha conversado con las autoridades universitarias es posible ejecutar este curso intensivo, ya que se posee los recursos humanos y la política favorable. El proyecto puede tener el aporte inicial de 5.000 dólares hasta llegar a los 100.000 dólares.

Para desarrollar la propuesta se cuenta con la colaboración de autoridades, docentes, estudiantes, personal administrativo y de servicio del Instituto de Investigación de Posgrado de la facultad, quienes están sensibilizados previamente con las necesidades del desarrollo académico de las carreras y de la investigación científica en la universidad. Como principal recurso humano tenemos a los docentes que dictan investigación científica y proyectos, didáctica y a los estudiantes de los últimos semestres como también se podrá tomar en cuenta a los egresados de las carreras que estén interesados en el cumplimiento del curso y programa. También se podría contar con los profesores eméritos de la universidad.

Las necesidades de mejoramiento docente tienen un fundamento teórico y técnico en las investigaciones realizadas en este trabajo y es una propuesta que aspira a mejorar básicamente las necesidades técnicas y prácticas de los docentes participantes.

Las autoridades financieras han manifestado que existe el dinero suficiente para ejecutar un proyecto basado en los resultados de esta investigación con su correspondiente publicación. Si el proyecto de mejoramiento es aceptado se iniciará con un rubro de 5.000 dólares pudiendo llegar a los 100.000 dólares. Los docentes universitarios pueden formarse para investigadores, ya que es factible contar con la ayuda económica solicitada en el proyecto y que obviamente contará con un presupuesto real y equilibrado con el cual aprobarán las autoridades o la comisión que se encarga del aspecto financiero de los proyectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, M. et al. (2010). Factores que favorecen o no el trabajo grupal. Trabajo en equipo. Oaxaca. Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C, 8. Recuperado de: http://www.conductitlan.net/psicologia_organizacional/trabajo_en_equipo.pdf. Consultado: (16/03/2015)
- AGUILERA, J. (2010). Tesis doctoral: la tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la UCM desde el espacio europeo de educación superior. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. España, 157-336. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/10147/1/T31405.pdf>
- ALARCÓN, N. y MÉNDEZ, R. (2013). La calidad en el contexto actual de la educación superior. Monografía.com. Chile, 1-2. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos10/ponenc/ponenc.shtml> Consultado: (15/04/2015)
- ALMANAQUE MUNDIAL (2014). México, Editorial: Televisa, 272-275.
- ALONSO, P. (2009). Conocimiento de las competencias y metodologías ECTS en alumnos de Magisterio de Educación Física de la Universidad de Huelva. Revista Iberoamericana de Educación,

48(5), 1-10. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/2549.htm>

Consultado: 27/05/2015.

ALVAREZ, D. (2007). Satisfacción y fuentes de presión laboral en docentes universitarios de Lima Metropolitana. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 10,49-97. Recuperado de:

ÁLVAREZ, C. y VERDEJA, M. (2013). Centros educativos que dan respuesta a los retos educativos actuales implicando a la comunidad escolar. Dos estudios de caso. Revista Científica, 9, 3, 887-888. Disponible en:

<http://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/376/374>

Consultado: (16/03/2015)

ALVES, L. y CEDEÑO, C. (2011). Compendio de didáctica general. En Luis Alves de Mattos con la autorización de Editorial: Kapelusz, 28-29. Buenos Aires.

ANTÓN, P. (2005). Motivación del Profesorado Universitario para la aplicación de las propuestas metodológicas derivadas de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 4,1, 101- 110. Disponible en:

ARAMENDI, P. (2014). Curso: Diseño, Ejecución y Evaluación de Proyectos de Investigación Científica. Quito, Editorial Facultad de Cultura Física UCE. Disponible en: pello.aramendi@ehu.es

ARCE J. (2014). Fines y modalidades de la evaluación docente en el nivel superior en México. Revista digital universitaria, 11, 6-1-2. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num6/art60/>
Consultado: (06/04/2015)

ARGUETA, M. (2014). Funciones del docente universitario. Recuperado de: http://profesoruniversitariosmoderno.blogspot.com/2014/02/funciones-y-escenarios-del-docente_25.html Consultado: (04/02/2015)

ARIAS, F. (2008). Tesis doctoral: Perfil del profesor de metodología de la Investigación en educación superior. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Comunicación. Caracas, 4-7 noviembre. Recuperado de: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/982/perfil%20del%20profesor%20investigador.html> Consultado: (17/04/2015)

ARMENGOL, C., CASTRO, D. y JARIOT, M. (2011). El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. Revista de Educación, 354, 71-98. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_04.pdf

ARNOLD, M. y OSORIO, F. (2014). Introducción a los conceptos básicos de la Teoría General de Sistemas. Facso. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Chile, 40-49. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frprinci.htm> Consultado: (17/03/2015)

ASAMBLEA CONSTITUYENTE (2008). Constitución de la República del Ecuador; 2008. Principios de Aplicación de los Derechos. Derechos del Buen Vivir. Educación. Art. 26, 27, 28, 29, Quito: S/E, 14-15

- AYALA, F. (2008). El modelo de formación por competencias. Recuperado de: <http://www.modelo.edu.mx/uni/mcom.ppt>
- BACACELA, S. (2014). Etnocidio cultural desde el Estado. Unión Nacional de educadores: El Estado centralista masifica la educación y desarrolla un etnocidio cultura. Artículo de Análisis 2014.Ecuador, 1-2 enero. Recuperado de: <http://une.org.ec/~une/index.php/2012-07-08-04-18-48/465-etnocidio-cultural-desde-el-estado> Consultado:(27/04/2015)
- BANCO MUNDIAL (2015). Banco Mundial. Desempleo. Recuperado de <http://www.datosbancomundial.org/indicador>
- BELTRAN, D. LEIVA, A. (2013). La investigación y la acción docente de y sobre la educación superior a distancia y virtual. Virtual Educa 2013. Asociación colombiana de instituciones de educación superior con programas a distancia y virtual. Bogotá, Colombia, 185-201. Recuperado de: http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf Consultado: (17/04/2015)
- BERKOWITZ, B. (2013). Caja de Herramientas Comunitarias. Universidad de Kansas, 3, 5,1-5. Recuperado de: <http://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/valoracion/valorar-las-necesidades-y-recursos-comunitarios/analizar-problemas-de-la-comunidad/principal> Consultado: (26-06-14)
- BETANCOURT, S. (2009). Tesis doctoral: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje que Desarrollan Competencias Socioemocionales. Universidad del País Vasco. Facultad de Ciencias de la Educación. España. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/60537835/ESTRATEGIAS-DE->

ENSEÑANZA-Y-APRENDIZAJE-QUE-DESARROLLAN-
COMPETENCIAS-SOCIOEMOCIONALES-Tesis-doctoral

- BITAR, N. (2013). Síndrome Burnout o del agotamiento profesional. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos91/sindrome-burnout-o-del-agotamiento-profesional/sindrome-burnout-o-del-agotamiento-profesional.shtml>. Consultado: (08/04/2015)
- BLAS ARITIO, F. (2007). Las competencias profesionales en la formación profesional. Madrid: Alianza Editorial.
- BOJALIL, L. (2008). La relación Universidad- sociedad y sus desafíos actuales. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. 52, 8, 11-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005202> Consultado: (14/04/2015)
- BRUNER, J. (2010), "Globalización de la educación superior: crítica de su figura ideológica". Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1, 2, 28. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/56/globalizacion> Consultado: (20/12/2014)
- BRUNS, B. Y LUQUE, J. (2015). Profesores Excelentes: Banco Mundial. 11-12. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/content/dam/Worldbank/Highlights/%20&%20Features/lac/LC5/Spanish-excellent-teachers-report.pdf> Consultado: (23/03/2015)
- BUGARIN, R. (2009). Educación Superior en América Latina y el proceso de Bolonia: Alcances y Desafíos. Revista Mexicana de Orientación Educativa. 6, 16, 5. Recuperado de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S166575272009000100010&script=sci_arttext Consultado: (18/12/2014)

BUILES, R. (2007). ¿Qué es un taller?. Manual del asesor educativo. Fundación Universitaria María Cano. Medellín, 33-34. Recuperado de: http://200.116.126.171/portal/images/stories/institucional/manual_es/arc_3528.pdf Consultado: (24/03/2015)

BUSTAMANTE, D. (2013). Maestría en pedagogía: Evaluación de la calidad del desempeño profesional docente y directivo de la Unidad Educativa Pedro Luis Calero, de la ciudad de Quito, Universidad técnica particular de Loja, Facultad de pedagogía.16-17. Recuperado de: [http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/7079/3/UTPL_Bustamante Bustamante Diego Javier 1130929.pdf](http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/7079/3/UTPL_Bustamante_Bustamante_Diego_Javier_1130929.pdf)

CABANILLA, G. (2012). Procesos de cambio para asegurar la calidad en la educación superior del Ecuador. Recuperado de: <http://www.desdemitrinchera.com/2012/11/29/procesos-de-cambio-para-asegurar-la-calidad-en-la-educacion-superior-del-ecuador/> Consultado: (15/04/2015)

CABRERIZO, J., RUBIO, M. y CASTILLO, S. (2010). El Prácticum en los grados de Pedagogía, de Magisterio y de Educación Social. Madrid: Pearson Educación.

CAJIAO, F. (2008). Una mirada desde la educación superior, retroalimentar y crecer, la evaluación en el aula. Evaluación para los aprendizajes, evaluar para valorar. Periódico de un país que educa y que se educar, 44, 13-15. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-162344.html>

- CANO, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado, Barcelona. Editorial: Graó, 98-110.
- CANO, E. (2005). El portafolio del profesorado universitario: Un instrumento para la evaluación y el desarrollo profesional, 1-2. España: Octaedro-ICE.
- CANO, E. (2007). Las competencias docentes. En A. López (Coord.). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado (pp. 33-60). Madrid: MEC.
- CANO, M. (2008). La educación por competencias en la educación superior. Revista de curriculum y formación del profesorado, 12,3, 8-9 Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
Consultado: 27/05/2015
- CAPA, H. (2013). La investigación es materia difícil para las universidades. Diario El Universo. Guayaquil - Ecuador. Recuperado de: <http://m.eluniverso.com/noticias/2013/12/15/nota/1916306/investigacion-es-materia-dificil-universidades> Consultado: (15/04/2015)
- CARRERAS, M. (2009). Aplicación de los momentos y elementos didácticos en el proceso de la enseñanza. Universidad Nacional Experimental Politécnica de las fuerzas armadas de Venezuela. Recuperado de: <http://www.mediafire.com/view/gjxse5ekv6sjvj7/presentacion-de-los-momentos-y-elementos-didacticos> Consultado: (05/02/2015)
- CASSIS, A. (2010). Docente Reflexivo. Revista electrónica en línea Journal Boliviano de Ciencias, 7, 21, 17-25. Recuperado de: http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/jbc/v7n21/a05_v7n21.pdf
Consultado: (31/03/15)

CASTAÑO E. BLANCO, A. Y CASTAÑEDA, E. (2012) Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, 2, 200-203. Recuperado de: http://redaberta.usc.es/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf Consultado: (20/05/2015)

CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2005). Formación del Profesorado en Educación Superior. 2, 199-206. Madrid: Editorial McGraw-Hill.

CASTRO, C. (2011). Los nuevos paradigmas para los procesos de enseñanza / aprendizaje en la sociedad del conocimiento en E/LE. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Barcelona, 4,105-116 Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3897595.pdf

CAURCEL, M. y MORALES, J. (2008). La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. En M.J.C. y A.M.R.C.A. Rodríguez (Ed.). *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de trabajo autónomo* (pp. 47-72). Madrid: EOS.

CEPEDA, J.; SÁNCHEZ, A. y VELASTEGUI, J. (2006). Proceso de Bolonia: Enseñanza y Cooperación entre las Instituciones de Educación Superior Mexicanas y sus Homologas Europeas. *Memorias del 3r Congreso Internacional sobre Docencia. Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 6, 16, 337. Recuperado de <http://www.remo.ws/> Consultado: (18/12/2014)

CHÁVEZ, G. y BENAVIDES, B. (2012). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético–social. *Revista Sinéctica*, 37(julio-diciembre), 37-38. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2011000200003&script=sci_arttext Consultado: (25/03/15)

- CHILUISA, M. (2014). La FESE frente a la realidad educativa 2014. Recuperado de: <http://www.campanaderechoeducacion.org/juventud/wp-apyus/wp-content/uploads/2014/09/DOCUMENTO-EDUCATIVO-FESE-1.pdf>
- COLÁS, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. de Pablos (Eds.). La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia (pp. 101-121). Málaga: Aljibe.
- COMELLAS, M. (2002). La acción tutorial. Las competencias del profesorado. 15-16. Barcelona: Cisspraxis, S.A.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR (2010). La Práctica docente en las universidades públicas del país. Artículo 5. Universidad Nacional de Loja. Consultado: (14/04/2015)
- CONTRERAS, J. (2011). La autonomía del profesorado. (3ra Ed.) España: Editorial Morata.
- DE MIGUEL, M. (2006) Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2005). La Universidad en el siglo XXI: Buenos Aires. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1, 2, 4. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/56/globalizacion> Consultado: (18/12/2014)

- DELAMARE LE DEIST, F.; WINTERTON, J. (2005). What Is Competence? Human Resource Development International. 8, 1, 27-46.
- DEWEY, J. (2007). ¿Qué es pensar? Como Pensamos, 9-10. España: Editorial Paidós Ibérica.
- DIARIO CENTINELA (2013). Última promoción con sistema anterior. Recuperado de:
- DÍAZ, F. y PÉREZ, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio. Sus posibilidades y restricciones en la forma y evaluación del profesorado. México: Universidad autónoma de México, 6-27.
- DOMINGO, A. (2008). Tesis doctoral: La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo. Universitat Internacional de Catalunya, Facultat de Educació, Departament de Educació. Catalunya. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9346/Tesis_Angels_Domingo.pdf;jsessionid=3B58DAD15CF6B54F6D84D9DEBEC1AC9C.tdx2?sequence=1 Consultado: (01/04/2015)
- ECUADOR INMEDIATO (2010). Tres entes regirán la educación superior. Recuperado de: http://ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=130567&umt=el_telegrafo_guayaquil_tres_entes_regiran_educacion_superior#
- EDUCANDO (2011). Funciones del Docente Hoy, Portal del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/funciones-del-docente-de-hoy/> Consultado: (25/01/2015)
- EDUKARE (2014). La evaluación y el proceso didáctico. Educación en línea. Recuperado de:

<https://edukare.wordpress.com/2014/09/29/la-evaluacion-y-el-proceso-didactico/> Consultado: (05/02/2015)

EDWARDS, M. et al. (2014). eCompetentis: un instrumento virtual para la evaluación de competencias genéricas en la Educación Superior, 33, 1-8. Recuperado de: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/108400/1/porta1%20Web%20eCompetentis.pdf> Consultado (26/02/2015)

ESCUADERO, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Revista de Docencia Universitaria, 1, 1-20. Recuperado de: www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf Consultado (25/02/2015)

ESPINOSA, M.; SANCHEZ, C. Y NAJERA, M. (2008). El ¿por qué? y ¿para qué? de las competencias en la formación docente. En E. Nieto, A. Callejas y O. Jerez (Coord) Competencias en educación universitaria, 603-604. España: Universidad de Castilla-La Mancha Recuperado de: <http://publicaciones.dipuclm.es/tripascalenciasdocente.pdf>

FERNÁNDEZ, M.A y GONZALES, S. (2012). El perfil del buen docente universitario, una aproximación en función del sexo del alumnado. Revista de docencia universitaria.10, 2, 237-249. Recuperado de:

FIGUEROA, M. (2014). Formación Docente, un aspecto clave para la calidad educativa en Colombia. Centro virtual de noticias de la educación. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-341026.html> Consultado: (26/01/2015)

FLORES, T. (2013). Tipos de planificación. Recuperado de:
<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=78294>

Consultado: (14/06/2014)

FUNDACION COMPARTIR (2014). Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Estudio presentado al presidente de la República de Colombia, Dr. Juan Manuel Santos Eduteka 2014. Colombia, 1-12 marzo. Recuperado de:
<http://www.eduteka.org/excelencia-docente.php> Consultado:

(27/01/2015)

GALEANA, L. (2012). Aprendizaje basado en proyectos. Revista universitaria de la Universidad de Colima México, 1, 27, 5-8. Recuperado de: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

Consultado: (19/03/2015)

GALLEGO, J. y RODRÍGUEZ, A. (2014). Percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre su competencia comunicativa. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 20, 2, 425-444. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115330607002>.

Consultado: (14/03/2015)

GARCÍA, G. (2008). Conciliación de la vida laboral y satisfacción en el trabajo. Revista de referencia Nursing, 26, 4, 59-60. Recuperado de:

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43545/1/563443.pdf>

Consultado: (31/03/2015)

GARCÍA, A. (2013). La Creatividad: una de las piedras angulares de la Educación del siglo XXI. El Magazine, Revista especializada en

educación y aprendizaje, 21, (junio), 1-2. Recuperado de: <http://ined21.com/p6700/> Consultado: (27-03-2015)

GARCÍA, J. y MEDÉCIGO, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente de sus profesores. Revista Científica de la Universidad Nacional Autónoma de México: Perfiles Educativos, 36, 143, 17. Recuperado de: <http://www.elsevier.es/es-revista-perfiles-educativos-85-articulo-los-criterios-que-emplean-los-90371815> Consultado: (14/03/2015)

GARCIA, M. (2010). Modelos de formación y perfil del profesorado universitario: Competencias y diferentes estilos. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba: Universidad y Sociedad en el siglo XXI. Argentina, 1-6. Recuperado de: <http://www.uco.es/servicios/informatica/windows/filemgr/download/mdgarcia/M.Dolores%20Garcia%20Fdez/texto1.htm> Consultado: (11/02/2015)

GARCÍA, M. y MORILLAS, L. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(1), 113-124. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1302193022.pdf

GONZÁLEZ, E. (2009). Lo teórico - lo práctico. Universidad Autónoma de Managua. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/ernesto.gonzalez/la-teoria-y-la-practica>. Consultado: (10/04/2015)

GUEVARA, R. (2013). Iniciativa e innovación empresarial. Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia

- de Bogotá. Escuela de ciencias administrativas contables, económicas y de negocios. Colombia, 7-8. Recuperado de: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/102029/INICIATIVA_EMP_RESARIAL.pdf Consultado: (19/03/2015)
- GUITERT, M. (2011). Time Management in Virtual Collaborative Learning: The Case of the Universitat Oberta de Catalunya (UOC). eLC Research Paper Series, 2,5-16.
- GUTIERREZ, A. (2010). Curso de Lógica. Texto de Trabajo Evaluativo para el estudiante. Quito. Editorial: Serie Didáctica AG, 75.
- GUZMÁN, I. et al. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 3, 1, 23-26. Recuperado de: <http://vocesysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/viewfile/110/291> Consultado: 10/03/2015
- HERNÁNDEZ, I., ALVARADO, J. y LUNA, S. (2015). Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44, 138-151. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620/1155> Consultado: (26/03/2015)
- HERNÁNDEZ, N. y MUÑOZ, C. (2012). Trabajo colaborativo en entornos e-learning y desarrollo de competencias transversales de trabajo en equipo: Análisis del caso del Máster en gestión de Proyectos en Cooperación Internacional, CSEU La Salle. Revista de Docencia Universitaria, 10, 2 (mayo-agosto). Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/422/pdf> Consultado: 27/05/2015.

- HERNÁNDEZ, N., GONZÁLES, M. & MUÑOZ, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Revista Cinética de Educomunicación, 42, 2, 25-33. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar42.pdf>
Consultado: 27/05/2015.
- HERNANDEZ, R. FERNANDEZ, C. BAPTISTA, P. (2008). Metodología de la investigación (4ta Ed.) México: Editorial Mc Graw Hill, 159-222.
- HUAMANI, C. (2010). Material didáctico. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/cfhuamani/material-didctico-3573823>
Consultado: (09/03/2015)
- HURTADO, J. (2010). Tipos de Investigación en Metodología de la Investigación Holística. En Universidad Nacional Abierta, Dirección de Investigación y Posgrado: Guía para la comprensión holística de la ciencia 121-122. (3ra Edición). Caracas, Venezuela: Fundación Sypal. Recuperado de: [http://dip.una.edu.ve/mpe/017metodologia/paginas/Hurtado/Guia paralacomprehensionholisticadelacienciaUnidadIII.pdf](http://dip.una.edu.ve/mpe/017metodologia/paginas/Hurtado/Guia%20paralacomprehensionholisticadelacienciaUnidadIII.pdf) Consultado: (20/04/2015)
- IGLESIAS, M. (2009). Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios de educación. REOP, 20(3), 300-311. Recuperado de: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-3%20-20Maria%20Josefa%20Iglesias%20Cortizas.pdf>
- IMBERNÓN, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión, ¿de qué hablamos? Publicaciones, libros y revistas de pedagogía Barcelona: Graó. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/aula/218-profesorado->

2013/formacion-y-desarrollo-de-la-profesion-de-que-hablamos

Consultado: (01/04/2015)

INTRIAGO, L. (2014). Logros del 2014 sostendrán el proyecto de innovación social en 2015. Recuperado de: <http://www.elciudadano.gob.ec/> Consultado: (20/12/2014)

JARAUTA, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. Revista de docencia universitaria, 12, 4, 281-302. Recuperado de: http://red-u.net/redu/documentos/vol12_n4_completo.pdf Consultado: (08/04/2015)

LA MADRIZ (2010). Discusión reflexiva: entre las concepciones del saber docente, y el proceso de transposición didáctica. Revista Universitaria de Investigación, 11, 1, 84. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/410/41021794006.pdf> Consultado: (07/03/2015)

LAROUSSE ILUSTRADO (2013). Pequeño Larousse. Colombia: Larousse.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2010). Registro oficial No. 298, Ámbito, Objeto, Fines y Principio del Sistema de Educación Superior. Quito, Cap. 1, Art. 1,2, 4-8. Consultado: (20/12/2014)

LIVE92 (2014). Raíces histórica de la enseñanza. Recuperado de: <http://clubensayos.com/Filosof%C3%ADa/Raices-Historicas-De-La-Ense%C3%B1anza/1608715.html> Consultado: (09/02/2015)

LOEI (2011) .Ley Orgánica de Educación Intercultural, Registro oficial N° 417, segundo suplemento, Ministerio de Educación. Quito, Art. 115,116, 38.

- LOMAS, L. (2013). Participación en debates. Recursos educativos interactivos. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=206818>
Consultado: (27-03-2015)
- LUGO, A. et al. (2014). Objeto de aprendizaje para la formación docente orientado a desarrollar competencias para usar rea. Revista de Investigación Científica: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 15, 2, 32-48. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201031409002.pdf> Consultado: (06/03/2015)
- MANTILLA, M. (2010). Trabajo en equipos autodirigidos: competencias personales y conductas necesarias para su éxito. Revista Venezolana de Gerencia, 15, 49, 55-56. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/rvg/v15n49/art04.pdf> Consultado: (10/03/2015)
- MARCONI, J. (2013). Fundamentos de didáctica. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos92/fundamentos-didactica/fundamentos-didactica.shtml> Consultado: (02/03/2015)
- MARTÍN, A.; DOMÍNGUEZ, M. y PARALERA, C. (2011). El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo., Revista Electrónica de Tecnología Educativa. 35, 2-3. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/pdf/Edutece_n35_Martin_Dominguez_Paralera.pdf Consultado:(19/03/2015)
- MARTÍNEZ, F. LAGUNA, M. ALCÁNTARA, R. (2014). Hábitos de estudio y manejo de las TIC en universitarios de tres regiones de México. Tlatemoani Revista Académica de Investigación, 1,1-2. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/16/habitos-estudios> Consultado: (10/04/2015)

MARTÍNEZ, E. (2008). Diccionario Básico Español-Quicha. Ecuador. Editorial: Circulo Mundial del libro.

MARTÍNEZ, E. (2014). Teoría general de sistemas. Recuperado de: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0012sistemas.htm>
Consultado: (02/03/2015)

MARTÍNEZ, P., MARTÍNEZ, M. y PÉREZ, J. (2014). Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Revista de Investigación Educativa, 32, 111-138. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/148411/159271>
Consultado: (31/03/2015)

MARTÍNEZ, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias meta cognitivas en estudiantes universitarios de psicología. España. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia Anales de Psicología, 23, 1, 7-16. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v23/v23_1/02-23_1.pdf Consultado: (31/03/2015)

MARTÍNEZ, V. y OTERO, P. (2010). Modelo pentadimensional del discurso educativo aplicado a la educación a distancia. Revista Práxis Educativa, 6, 8, 1-16. Recuperado de: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/289/322>
Consultado: 02/03/2015

MAS, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. Revista de Docencia Universitaria, 10, 2, (mayo-agosto), 299-318. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/381>. Consultado: 27/05/2015

- MAS, O. (2014). Las competencias investigadoras del profesor universitario: la percepción del propio protagonista, de los alumnos y de los expertos. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*. 18, 3, 256-270. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev183COL4.pdf> Consultado: (17/04/2015)
- MAS, O. y TEJADA, J. (2013). Las funciones del profesor universitario. *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. 146-150 Madrid: Síntesis, S.A.
- MEJÍA, H. (2013). *Teoría Curricular*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/hansmejia/teora-curricular-16142645> Consultado: (01/04/2015)
- MEJIAS, D. (2014). Desarrollo histórico del estudio de los grupos psicología social. Servicio de Publicaciones de la UNED España. *Anales de Psicología* 1, 3, 4-25. Recuperado de: <https://psidmejias.files.wordpress.com/2014/03/psicologia-de-los-grupos.pdf> Consultado: (14/04/2015)
- MENA, J. y GARCÍA, M. (2013). El papel de la reflexión crítica en la construcción de conocimiento práctico docente. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 22, 198-200. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013_22_14.pdf Consultado: (01/04/2015)
- MENDOZA, L. (2013). Tesis doctoral: Adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el practicum de los grados de magisterio: Estudio empírico desde la perspectiva de los estudiantes. Universidad Complutense de Madrid. Consultado: (25/02/2015)

MILMAN, B. (2008). Developing a digital portfolio. Servicios de Investigación de la Universidad de Washington, 4, 4, 93-96. Recuperado de: <http://translate.google.com.ec/translate?hl=es&sl=en&u=http://home.gwu.edu/~nmilman/vitae.html&prev=search>

MINISTERIO COORDINADOR DE CONOCIMIENTO Y TALENTO HUMANO (2013). Literal b) 10 mentiras y Verdades sobre la Educación Superior en el Ecuador. Recuperado de <http://www.conocimiento.gob.ec/10-mentiras-y-verdades-sobre-la-educacion-superior-en-el-ecuador/> Consultado: (20/12/2014)

MINISTERIO COORDINADOR DE CONOCIMIENTO Y TALENTO HUMANO (2013). Literal c) 10 mentiras y Verdades sobre la Educación Superior en el Ecuador. Recuperado de <http://www.conocimiento.gob.ec/10-mentiras-y-verdades-sobre-la-educacion-superior-en-el-ecuador/> Consultado: (20/12/2014)

MINISTERIO COORDINADOR DE CONOCIMIENTO Y TALENTO HUMANO (2013). Literal d) 10 mentiras y Verdades sobre la Educación Superior en el Ecuador. Recuperado de: <http://www.conocimiento.gob.ec/10-mentiras-y-verdades-sobre-la-educacion-superior-en-el-ecuador/> Consultado: (20/12/2014)

MINISTERIO COORDINADOR DE CONOCIMIENTO Y TALENTO HUMANO (2013). Literal a) 10 mentiras y Verdades sobre la Educación Superior en el Ecuador. Recuperado de <http://www.conocimiento.gob.ec/10-mentiras-y-verdades-sobre-la-educacion-superior-en-el-ecuador/> Consultado: (20/12/2014)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). Estándares de calidad. Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura. 2010-2013, 5-7. Recuperado de:

http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf Consultado: (15/04/2015)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). Ley orgánica de educación intercultural y reglamento general. Estudio preliminar, 12-13. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/01/Marco Legal Educativo 2012.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Acuerdo No. 004114. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO-041-14.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Bachillerato General Unificado. Qué se espera de los graduados del BGU, 3-4. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/bachillerato-general-unificado>

MINISTERIO DE EDUCACION DEL PERU (2014). Informe sobre el Marco del buen desempeño Docente, 18-19. Recuperado de: <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736> Consultado (08/04/2015)

MOLINA, M. y PÉREZ, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio. Revista del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma, 27, 2, 4-5. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S101122512006000200010&script=sci_arttext Consultado: (01/04/2015)

MOLLIS, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. Revista Científica de la Educación Superior, 169, 25-45. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/604/60430753003.pdf> Consultado:
(18/12/2014)

MONEREO, C y BADÍA, A (2011). La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites. Narcea, Madrid. Editorial: C.M y J.I Pozo.

MONTES, B. MORALES, A. y ESTEBAN. J. (2006). La Acción Tutorial Como Innovación Docente En La Titulación De Enfermería. Revista electrónica de la universidad de Jaen: Iniciación a la investigación, 2, 10, 5. Recuperado de: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/viewFile/192/173> Consultado: (20/05/2015)

MORENO, B. et. Al. (2012). Competencias de interacción social del alumnado de primero de educación primaria. Mesa Redonda: Practicas Innovadoras en el proceso de Competencias. Universidad de Sevilla. España, 2-3 Recuperado de: https://fcce.us.es/sites/default/files/docencia/Mesa1_comunicacion3.pdf Consultado: (13/04/2015)

MORENO, C. et. Al. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. Revista electrónica de Psicología Iztacala, 14,3, 70-84. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/viewFile/27647/25599> Consultado: (01/04/2015)

MULCAHY, D. (2006). Turning the contradictions of competence: competence-based training and beyond. Journal of Vocational Education and Training, (52)2, 259-280.

MULDER, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista europea de formación profesional*, 40(41), 5-24.

NATIONAL SCIENCE BOARD, (2010: A) Science & Engineering Indicators. Recuperado de: <http://ries.universia.net/article/view/22/220> Consultado: (20/12/2014)

NATIONAL SCIENCE BOARD, (2010: B) Science & Engineering Indicators. Recuperado de: <http://ries.universia.net/article/view/22/220> Consultado: (20/12/2014)

NATIONAL SCIENCE BOARD, (2010: C) Science & Engineering Indicators. Recuperado de: <http://ries.universia.net/article/view/22/220> Consultado: (20/12/2014)

NAVÍO, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf

NUÑO, J. (2006). Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 3, 313-325. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411311021.pdf>. Consultado: (19/06/2014)

OÑA, R. et. Al. (2010). Nueva conceptualización del debate, como herramienta de aprendizaje para la nueva enseñanza universitaria. Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada: Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al

EEES en las Titulaciones Técnicas, Granada, 61-66. Recuperado de:

[http://www.researchgate.net/publication/267424389_NUEVA_CO
NCEPTUALIZACION DEL DEBATE COMO HERRAMIENTA D
E APRENDIZAJE PARA LA NUEVA ENSEANZA UNIVERSIT
ARIA](http://www.researchgate.net/publication/267424389_NUEVA_CO_NCEPTUALIZACION_DEL_DEBATE_COMO_HERRAMIENTA_DE_APRENDIZAJE_PARA_LA_NUEVA_ENSEANZA_UNIVERSITARIA) Consultado: (27/03/2015)

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJO (2012). Identificación de los pueblos indígenas y tribales. Art. 78 del convenio: 169, 3. Recuperado de: [http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--
es/index.htm](http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm)

ORTIZ, E. (2007). La autoevaluación estudiantil: una práctica olvidada. Cuaderno de Investigación en la Educación, 22, 107-119. Recuperado de: http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/22/pdf/vol22_06.pdf
Consultado: (30/03/2015)

OTAKE, C. (2006). Las experiencias metacognitivas, sus estrategias y su relación con las plataformas educativas. Memorias del 6° Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas: La autonomía del aprendiente, escenarios posibles. México, 1-4. Recuperado de: <http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/pdf/otake7.pdf>
Consultado: (02/03/2015)

PASTOR, M. (2009). El conflicto en el grupo. Revista Innovación y Experiencias Educativas, 16,1-4. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20CARMEN_PASTOR_1.pdf Consultado: (19/06/2014)

- PATARROYO, L. (2012). Diplomado en pedagogía: Aprendizaje Autónomo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia de México. Grafico 1. Recuperado de: https://sites.google.com/site/lissethcarolinapatarroyo/escalafon/Aprendizaje_aut%C3%B3nomo.jpg Consultado: (12/03/2015)
- PAVIÉ, A. (2007). “La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias”, en Revista Íber, 52, 7-17.
- PAVIÉ, A. (2012). Tesis doctoral: Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento didáctico de la lengua y literatura. España. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2794/1/TESIS297-130508.pdf> Consultado: (25/02/2015)
- PECH, S; PRIETO, M y GUILLERMO, C et al. (2010). Desarrollo y validación de una metodología para evaluar las dimensiones pedagógicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje interactivos. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/drasilviajpech/competencia-digital-docente-17001817> Consultado: (25/02/2015)
- PERAFÁN, G. (2005). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Universidad Pedagógica Nacional. España.
- PEREZ, E. (2013). Significado PHD. Recuperado de <http://www.profedeletras.es/2013/09/significado-m.d.-ph.d..html> Consultado: (18/12/2014)
- PÉREZ, M. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. Revista de Educación, 347, 343-367. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_16.pdf

PERLA, P. (2013). La profesión académica en la sociedad del conocimiento. Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas, 20, 14-17. Recuperado de: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/20%20ARONSON%20PERLA%20La%20profesion%20academica%20en%20la%20sociedad%20del%20conocimiento.pdf> Consultado (04/02/2015)

PERRENOUD, PH. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Revista de Docencia Universitaria, 1-8. Recuperado de: http://www.redu.m.es/Red_U/m2

PINTO, G. et ál. (2014). Ética universitaria. Servicio de publicaciones de la universidad central del ecuador: Informativo Electrónico del Comité de Ética de la Universidad, 5,1- 5. Recuperado de: <http://www.uce.edu.ec/documents/4621510/4674866/bolet%C3%ADn%20No.%205.pdf> Consultado: (25/03/2015)

RABINOWITZ, P. (2014). Organizar un congreso (encuentro o conferencia). Servicio de publicaciones de la Universidad de Kansas. Caja de Herramientas comunitarias 2014: Que es una conferencia, 12, 5, 2-3. Recuperado de: <http://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/estructura/asistencia-tecnica-y-entrenamiento/conferencias/principal> Consultado: (24/03/2015)

RAMA, M. y CHIECHER, A. (2012).Hacia una nueva docencia. Perspectivas de estudiantes universitarios acerca de la participación del docente en las redes sociales. Servicio de publicaciones de la universidad de Rio Cuarto, Argentina .Revista de Educación a Distancia-Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento, 6 (abril), 14. Recuperado de:

<http://www.um.es/ead/reddusc/6/chiecher.pdf>

Consultado

(04/02/2015)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). Diccionario de la lengua española. Bogotá: Espasa, 390

REINA, J. (2009). Los cuatro pilares básicos del buen docente. Revista digital de Innovación y experiencias educativas Granada, 20 (julio), 4-5. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/JUAN_REINA_2.pdf Consultado: (26/03/15)

ROBERTS, T. (2005). Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education: An Introduction. In T.S. Roberts (Ed.), Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education. (pp.1-18). Hershey: Idean Group Publishing.

RODICIO, M. e IGLESIAS, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. Revista de Educación de la Universidad de Coruña, España, 354 (abril) 99-124. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_05.pdf Consultado (25/02/2015)

RODICIO, M. e IGLESIAS, M. (2011). La formación en competencias a través del Prácticum: un estudio piloto. Revista de Educación, 354, 99-124. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_05.pdf Consultado: 27/05/2015.

RODRÍGUEZ, M. (2006). Algunas consideraciones necesarias para perfeccionar los métodos activos y las técnicas participativas. Recuperado de:

<http://www.ilustrados.com/documentos/algconsidfisiologperfeccionar.ppt> Consultado: (02/03/2015)

RODRÍGUEZ, N. (2014). Formación Docente y Carrera docente para una educación de calidad. Ponencia presentada en el encuentro de las instituciones universitarias de formación docente en el marco de la consulta nacional por la calidad educativa. Caracas, a, b. Recuperado de: http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/FD%20y%20Carrera%20D%20para%20la%20calidad%20-%20Nacarid.pdf Consultado: (25/02/2015)

SAMANIEGO, E.; ARROBA, J. y VILLAVICENCIO, J. (2010). Estatuto de la Universidad Central del Ecuador. 38-39. Recuperado de: <http://www.uce.edu.ec/documents/10179/29343/ESTATUTO%20UCE.pdf> Consultado: (13/04/2015)

SÁNCHEZ, E. (2010). Multidisciplinariedad, Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad. Revista de Medicina y literatura científica Archivos de Bronconeumología., 46,1, (marzo) 50-51
Recuperado de: <http://www.archbronconeumol.org/es/multidisciplinariedad-interdisciplinariedad-transdisciplinariedad/articulo/13148886/>
Consultado: (16/03/2015)

SÁNCHEZ, P. y GAIRÍN, J. (2008). Planificar la formación en el EEES. Madrid: ICEUCM.

SANTOS, T. (2014). Los cuatro cerebros de Yachay. Revista Vistazo, 1119, 13. Consultado: (18/12/2014)

SCHERER, F. (2014). Ser Docente Hoy. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1682823-ser-docene-hoy>
Consultado (19/01/2015)

- SEGOVIA, F. (2014). Correa propone cambios para hacer más atractiva la carrera docente. Recuperado de: <http://www.elcomercio.com/blogs/la-silla-vacia/correa-cambios-carrera-docente-educacion.html> Consultado: (27/01/2015)
- SENDA (2012). Estrategia de desarrollo socio laboral comunitaria. Servicio de Publicaciones del Consejo Comunitario de Gestión del Proyecto de la Municipalidad de la Florida. Santiago de Chile, 1, 1-5. Recuperado de: <https://poblaloma.files.wordpress.com/2012/09/1-estrategia-de-desarrollo-socio-laboral-comunitaria.pdf>. Consultado: (14/04/2015)
- SEP. (2010). Orientación educativa. Revista Electrónica de educación, 27, 14. Recuperado de: <http://palido.deluz.mx/articulos/973> Consultado: (08/04/2015)
- SERNA, E. (2011). De las competencias, la formación, la investigación y otras. (1ra Ed.) 83-85. Colombia: Instituto Antioqueño de Investigación. Recuperado de: <http://fundacioniai.org/Libro1.pdf> Consultado: (10/04/2015)
- SHANGHÁI (2014). Universidades Españolas en el Ranking de Shanghái. Recuperado de: <http://www.shanghairanking.com/es/World-University-Rankings-2014/Spain.html> Consultado: (18/12/2014)
- SIERRA, J. (2014). Diplomado en Docencia Universitaria. Servicio de publicaciones de la Fundación Universitaria del Eje Cafetero. Corporación Universitaria Remington. Medellín, 2-3. Recuperado de: <http://www.funec.org/website/index.php/programas-academicos/postgrados/docenciauniversitaria> Consultado: (08/04/2015)

SKARZYNSKI, P. y GIBSON, R. (2012). Innovación en el ADN de la organización. El modelo que transforma la manera en que su empresa innova. México, 3-7. Recuperado de: http://issuu.com/niltonjhoshi/docs/innovacion_en_el_adn_de_la_organizacion_skarzynsky Consultado: (23/03/2015)

SMITH, A. (1983). La riqueza de las Naciones. Biblioteca de Economía. Barcelona-España: Editorial Orbis S.A. Consultado: (22/12/2014)

SOTO, M. (2012). Liderazgo basado en competencias. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos93/liderazgo-competencias/liderazgo-competencias2.shtml> Consultado: (16/03/2015)

STENHOUSE, L. (2007). Investigación y Desarrollo del currículum (4ta Ed.) España: Editorial Morata.

STENHOUSE, L. (2007). La investigación como base de la enseñanza. Investigación y Desarrollo del currículum (4ta Ed.) España: Editorial Morata.

SUÁREZ, C.; DASÚ, R. y SÁNCHEZ, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación profesional. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oriente-Cuba. Acción Pedagógica, 16 (enero-diciembre), 30-39. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17295/2/articulo3.pdf> Consultado: (25/02/2015)

- TEINTERESA.ES (2013). Para ser profesor en Finlandia se necesitan notas, superar evaluaciones y hacer prácticas. Recuperado de: http://www.teinteresa.es/educa/profesor-finlandia-necesitanevaluaciones-practica_0_1041496749.html
Consultado: (28/01/2015)
- TEJADA, J. (2009a). Profesionalización docente en el escenario de la Europa 2010. Una mirada desde la formación. Revista de Educación, 349, 463-477. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_22.pdf
- TEJADA, J. y NAVÍO, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. Revista Iberoamericana de Educación, 37(2), 1-15. Recuperado de: www.rieoei.org/deloslectores/1089Tejada.pdf
- TIERRA DEL VOLCÁN (2010). Mi Lindo ecuador. Recuperado de <http://www.tierradelvolcan.com/espanol/tierra-del-volcan/ecuador/>
Consultado: (28/01/2015)
- TORRA, I. et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos al profesorado universitario. Revista de Docencia Universitaria, 10, 2 (mayo-agosto), 22-56.
- TORRE S. Y VIOLANT, V. (2003) Creatividad aplicada. Barcelona: PPU/Autores.
- TURMERO, I. (2014). Estudio de la producción científica del instituto de investigaciones metalúrgicas. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf5/estudio-produccion-cientifica-iimm/estudio-produccion-cientifica-iimm.shtml>
(Consultado el 28-06-14)

UNIVERSIDAD DE LA PLATA. (2014). Estrategia 3: extensión universitaria. 168. Recuperado de: http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan_estrategico_2010_2014_estrategia_3_final.pdf. Consultado: (13/04/2015)

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA (2009). Programa de Formación para la Docencia Universitaria. Disponible en: <https://www.upv.es/entidades/ICE/info/U0464953.pdf>

VACA, R. (2009). Delitos Contra el Medio Ambiente en el Ecuador. Recuperado de: <http://www.analisisjuridico.com/publicaciones/delitos-contra-el-medio-ambiente-en-ecuador/>

VALDEBENITO, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? .Revista del Centro Telúrico de investigaciones teóricas CISMA, 1, 1-25. Recuperado de: <http://www.cisma.ctit.cl/1%20numero/lvaldebenito-calidad.pdf>
Consultado: (15/04/2015)

VALLAZA, E. (2012). La articulación teoría-práctica: Un desafío de la docencia universitaria. XXI Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo: Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, 21 (agosto), 40-42 Recuperado de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/430_libro.pdf Consultado: (25/03/2015)

VILLA, A y VILLA, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. Servicio de publicaciones del Departamento de Pedagogía Aplicada a la Universidad Autónoma de Barcelona. 40, 15-48. Recuperado de: <http://educar.uab.cat/article/view/149/129>

VILLALUSTRE, L. y DEL MORAL, E. (2010). Innovaciones didáctico-metodológicas en el contexto virtual de ruralnet y satisfacción de los estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 5, 8, 7-8. Recuperado de:

http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art4_hm.htm

Consultado: (06/04/2015)

VILLASANA, N. y DORREGO, E. (2010). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. Servicio de Portafolio Educativo de la Universidad Central de Venezuela, 1 (Septiembre), 4-8. Recuperado de:

<http://encuentro.portafolioseducativos.com/?p=339> Consultado:

(19/03/2015)

WOMPNER, F. (2011). Calidad en la educación superior: una palanca de desarrollo. Revista Académica de Economía, 71 (diciembre), 4. Recuperado de: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cl/fw-edu.htm> Consultado: (15/04/2015)

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2008). Once ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

ZABALZA, M.A. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. España: Editorial Narcea.