



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**La formación pedagógica del profesorado universitario.
Diseño de una propuesta formativa para la
Universidad Nacional de Chimborazo**

Ivonne Eulalia Ponce Naranjo



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

La formación pedagógica
del profesorado
universitario

**Diseño de una
propuesta formativa
para la Universidad Nacional
de Chimborazo**

Ivonne Ponce Naranjo

Tesis Doctoral

2018



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La formación pedagógica del profesorado universitario. Diseño de una propuesta formativa para la Universidad Nacional de Chimborazo

Programa de Doctorat en Educació i Societat

Doctoranda: Ivonne Eulalia Ponce Naranjo

Tutor y Director: Artur Parcerisa Aran

Directora: Beatriz Jarauta Borrasca

Membre de la

LE
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC
Barcelona
Knowledge
Campus



Health Universitat
de Barcelona
Campus

Creo en la universidad. La universidad une, no separa. Conoce y reconoce, no ignora ni olvida. En ella se dan cita no sólo lo que ha sobrevivido, sino lo que está vivo o por nacer en la cultura. Pero para que la cultura viva, se requiere un espacio crítico donde se trate de entender al otro, no de derrotarlo —y mucho menos, de exterminarlo: universidad y totalitarismo son incompatibles—. Para que la cultura viva, son indispensables espacios universitarios en los que prive la reflexión, la investigación y la crítica, pues éstos son los valladares que debemos oponer a la intolerancia, al engaño y a la violencia.

CARLOS FUENTES

En esto creo

DEDICATORIA

A las manos que me enseñaron a escribir.

A los ojos que me están enseñando a mirar.

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología del Ecuador (SENESCYT), entidad auspiciante de mis estudios doctorales.

A las autoridades de la Universidad Nacional de Chimborazo por autorizar el acceso a su institución, otorgar las facilidades necesarias para la realización de este trabajo y apoyar su desarrollo. A los responsables de las instancias académicas y administrativas involucradas en la investigación. De manera especial a los representantes de la universidad, docentes y estudiantes que participaron directamente.

Al Doctor Artur Parcerisa Aran, tutor y director de la tesis, por su guía y respuesta oportuna durante todo el proceso de formación en la Universidad de Barcelona; junto con la Doctora Beatriz Jarauta Borrasca, directora de la tesis. A los dos, por su confianza, por el seguimiento y atención que han brindado a todos los detalles del estudio.

A los integrantes del proyecto de investigación *Casos en Red*, por abrirme sus puertas y permitirme ampliar mi perspectiva educativa.

A las personas que, en distintas latitudes, han contribuido a la finalización del estudio mediante su información, discusión, lectura, ejemplo, revisión, sugerencias y otros aportes.

PRESENTACIÓN

La presente investigación aborda la formación pedagógica del profesorado en el ámbito universitario como problema de investigación. Para su ejecución se ha usado la combinación de una perspectiva fenomenográfica dentro de un sistema compuesto, esto quiere decir que se han explorado las percepciones y expectativas acerca de la práctica docente que tenían estudiantes, docentes y autoridades de una institución de educación superior específica: la Universidad Nacional de Chimborazo, con sede en la ciudad de Riobamba, Ecuador.

El cuerpo del trabajo está dividido en diez capítulos. Cada uno inicia con una breve introducción, le siguen apartados y subapartados y al final las consideraciones de cierre, que cumplen el rol de resumir y concluir parcialmente cada sección.

El enfrentamiento con la bibliografía y con el trabajo de campo, que implicó la investigación propiamente dicha, respondieron a un criterio de articulación de las experiencias con el medio en el que sucedieron y la selección teórica para conformar una estructura ecológica de comprensión; es así como la escritura de cada capítulo difiere según los temas que enfoca, pero el denominador común es una narrativa en tercera persona que acopla la polifonía de las voces que ha escuchado¹.

El primer capítulo corresponde al marco introductorio donde se sitúa el contexto y se realiza una caracterización del fenómeno de estudio, mediante la descripción de las áreas de influencia y la localización del interés de investigación en una universidad en particular.

En los tres siguientes capítulos está delineado el marco teórico del estudio. El segundo plantea un breve recorrido historiográfico por los orígenes y modelos universitarios al igual que las primeras relaciones entre profesores y alumnos. El tercero habla específicamente de la formación del profesorado desde una posición construccionista, haciendo un recorrido por las orientaciones del desarrollo

¹ En la redacción del trabajo se ha utilizado el genérico masculino exceptuando la sección de la propuesta formativa. En el análisis de datos, al utilizarse menciones textuales de los participantes, aparecen términos y expresiones muy propios del lenguaje local.

profesional, el aprendizaje experiencial y observacional. Mientras que en el cuarto convergen las referencias históricas de la universidad y la práctica docente dentro de la estructura social y política ecuatoriana.

El capítulo quinto está dedicado al marco metodológico por lo que describe el paradigma interpretativo en el que se sustenta el estudio. Comprende el diseño y las fases de la investigación, basada en la fenomenografía y el estudio de casos; por lo que describe la concepción de la recogida de información con sus instrumentos y estrategias, los criterios de rigor y éticos.

Los capítulos sexto y séptimo siguen la secuencia de la metodología y contienen el desarrollo y los resultados del trabajo de campo respectivamente. En el capítulo seis se detalla el acceso al escenario y todo el proceso de recogida de información hasta la categorización de los resultados con el programa informático Atlas. Ti. El capítulo siete extrae la significación de los hallazgos a través menciones textuales y aporta análisis teórico al conjunto de percepciones expuestas.

El capítulo ocho contiene la propuesta formativa diseñada para la Universidad Nacional de Chimborazo. En esta parte se describe el funcionamiento como la sistematización y priorización de necesidades de capacitación docente para esbozar un desarrollo alternativo de los ciclos de formación utilizando el enfoque centrado en la persona.

El capítulo nueve abarca el estudio piloto de implementación de la propuesta de formación en la universidad. En esta sección pueden encontrarse las coincidencias e incompatibilidades para una posible puesta en marcha de la idea, así como las rutas futuras que podrían encaminarse.

El capítulo final corresponde a las conclusiones, limitaciones y prospectiva del estudio. Las consideraciones finales están divididas en las que pertenecen a la consecución específica de objetivos y las arrojadas en el transcurso de investigación, a modo de reflexiones. También constan los aspectos que constituyeron algún tipo de barrera para el estudio y los horizontes de exploración que abre este trabajo.

Al final se encuentra la bibliografía y el listado de anexos que han sido citados en el trayecto de los capítulos, así como los soportes del análisis de la información.

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 20

1.1 LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	20
1.2 CARACTERIZACIÓN DEL FENÓMENO DE ESTUDIO	24
1.3 PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	27
1.3.1 <i>Objetivo General</i>	28
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	28
1.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	28
1.4.1 <i>Contexto educativo y social de la zona geográfica de influencia</i>	31
1.4.2 <i>Puntos relevantes durante el transcurso de la investigación</i>	32
1.5 LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO COMO UNIDAD DE ANÁLISIS.....	34
1.5.1 <i>Gobierno institucional</i>	34
1.5.2 <i>Estructura universitaria</i>	35
1.5.3 <i>Rediseños curriculares y oferta académica</i>	39
1.5.4 <i>Capacitación docente en la UNACH</i>	41
1.5.5 <i>Observaciones a la unidad de análisis</i>	44
1.6 CONSIDERACIONES DE CIERRE	44

CAPÍTULO II

LA TRAYECTORIA DE LA UNIVERSIDAD 46

2.1 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN SUPERIOR?.....	46
2.2 LOS ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD	47
2.3 ANTECEDENTES DEL QUEHACER UNIVERSITARIO	51
2.4 LOS CONCEPTOS DE AUTONOMÍA Y GOBIERNO UNIVERSITARIOS ..	54
2.4.1 <i>La Reforma de Córdoba: la proyección latinoamericana de la autonomía</i> 55	55
2.5 DOCENTES, ESTUDIANTES Y LIBERTAD DE CÁTEDRA	58
2.6 LA NOCIÓN DE CALIDAD PARA EL POSICIONAMIENTO UNIVERSITARIO	59
2.7 DEL OFICIO Y LOS DILEMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	64
2.8 LA UNIVERSIDAD COMO ORGANIZACIÓN O CORPORACIÓN	66
2.9 LA UNIVERSIDAD DESLOCALIZADA	67
2.10 CONSIDERACIONES DE CIERRE	69

CAPÍTULO III

APRENDIZAJE Y DOCENCIA..... 72

3.1 UNA VISIÓN CONSTRUCCIONISTA DE LA DOCENCIA	72
3.2 LA BÚSQUDA DEL CENTRO EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	74
3.3 EL APRENDIZAJE EMERGENTE Y TEMPORAL.....	76

3.4 APRENDIZAJES EXPERIENCIALES	78
3.5 LA INTERACCIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ROL PROFESIONAL	80
3.6 LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: CARACTERÍSTICAS DE LA PROFESIÓN	85
3.7 LAS PERSPECTIVAS INDIVIDUALES Y COLABORATIVAS DEL DESARROLLO PROFESIONAL	89
3.8 MÉTODOS PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO	92
3.9 EL APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA DESDE LA VIVENCIA EDUCATIVA	95
3.10 CONSIDERACIONES DE CIERRE	100
 CAPÍTULO IV	
UNIVERSIDAD Y DOCENCIA EN ECUADOR	102
4.1 ALGUNOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA.....	102
4.2 LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	105
4.3 EL MARCO CONSTITUCIONAL DEL AÑO 2008 Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	107
4.4 LA CONFIGURACIÓN DE LA CALIDAD PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR	109
4.4.1 <i>Los cambios en el sistema universitario vinculados a la calidad.....</i>	<i>114</i>
4.4.2 <i>Los efectos de la evaluación en el sistema.....</i>	<i>118</i>
4.5 EL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANO.....	120
4.5.1 <i>¿Existe el concepto de formación pedagógica para el profesorado universitario?.....</i>	<i>122</i>
4.6 UNA DEFINICIÓN PROPIA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA	126
4.7 CONSIDERACIONES DE CIERRE	129
 CAPÍTULO V	
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	132
5.1 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA.....	132
5.1.1 <i>Paradigma investigativo</i>	<i>132</i>
5.1.2 <i>Antecedentes de la fenomenología.....</i>	<i>135</i>
5.1.3 <i>Orientación fenomenográfica</i>	<i>138</i>
5.1.4 <i>Orientación del estudio de casos</i>	<i>139</i>
5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	142
5.2.1 <i>Participantes en el estudio.....</i>	<i>143</i>
5.2.2 <i>Instrumentos de recogida de información.....</i>	<i>144</i>
5.2.2.1 <i>Grupos focales</i>	<i>145</i>
5.2.2.2 <i>Entrevistas semiestructuradas</i>	<i>148</i>
5.2.2.3 <i>Análisis documental</i>	<i>149</i>
5.3 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	150
5.3.1 <i>Disposiciones y espacios para la recogida de información.....</i>	<i>151</i>
5.4 CRITERIOS ÉTICOS Y DE RIGOR CIENTÍFICO	154
5.4.1 <i>Credibilidad</i>	<i>154</i>
5.4.2 <i>Transferibilidad</i>	<i>156</i>
5.4.3 <i>Consentimiento informado y confidencialidad</i>	<i>157</i>

5.4.4	<i>Conciencia interpretativa</i>	158
5.5	CONSIDERACIONES DE CIERRE	159

CAPÍTULO SEIS

DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO	160
---------------------------------------	-----

6.1	RECONSTRUCCIÓN DEL ESCENARIO.....	160
6.2	SOBRE LOS OBJETIVOS DEL TRABAJO DE CAMPO	162
6.3	PROCESO DE INVESTIGACIÓN DE CAMPO	162
6.3.1	<i>Primera fase del trabajo de campo</i>	163
6.3.2	<i>Segunda fase del trabajo de campo</i>	167
6.4	DE LOS SUPUESTOS FENOMENOGRÁFICOS A LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS <i>IN SITU</i>	169
6.5	DESCRIPCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA 171	
6.6	ANÁLISIS DE LOS GRUPOS FOCALES CON DOCENTES	174
6.6.1	<i>Macro categoría sistema de educación superior</i>	175
6.6.2	<i>Macro categoría aspectos institucionales</i>	176
6.6.3	<i>Macro categoría práctica docente</i>	177
6.6.4	<i>Macro categoría formación pedagógica docente</i>	178
6.6.5	<i>Macro categoría funcionamiento de la capacitación institucional</i>	179
6.6.6	<i>Macro categoría consideraciones para un modelo formativo institucional</i> ...	179
6.6.7	<i>Categorías concurrentes grupo docentes</i>	181
6.7	ANÁLISIS DE LOS GRUPOS FOCALES CON ESTUDIANTES	185
6.7.1	<i>Macro categoría cuestiones del sistema de educación superior</i>	186
6.7.2	<i>Macro categoría cuestiones institucionales</i>	187
6.7.3	<i>Macro categoría elementos de la clase ideal</i>	188
6.7.4	<i>Macro categoría saber llegar</i>	189
6.7.5	<i>Macro categoría formación disciplinar del profesorado de la UNACH</i>	190
6.7.6	<i>Macro categoría formación pedagógica del profesorado de la UNACH</i>	191
6.7.7	<i>Macro categoría clasificación de docentes</i>	192
6.7.8	<i>Macro categoría limitantes en el PEA</i>	192
6.7.9	<i>Categorías concurrentes grupo estudiantes</i>	193
6.8	ANÁLISIS DOCUMENTAL	194
6.8.1	<i>Documentos normativos</i>	195
6.8.2	<i>Modelo educativo institucional</i>	197
6.8.3	<i>Registros de capacitación institucional</i>	197
6.8.4	<i>Resultados del análisis documental</i>	198
6.9	TRIANGULACIÓN DE DATOS	200
6.10	CONSIDERACIONES DE CIERRE	203

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	206
---	-----

7.1	DEL FENÓMENO A LOS SIGNIFICADOS	207
7.2	MACROCATEGORÍAS CONCURRENTES DOCENTES-ESTUDIANTES: LAS IMPRESIONES QUE COMUNICA EL ESCENARIO.....	208
7.2.1	<i>Sistema de educación superior: ¿Qué es universidad?</i>	209
7.2.2	<i>Aspectos institucionales: ¿Cuál es la organización?</i>	219
7.2.3	<i>Formación pedagógica del profesorado: el requisito blando</i>	228

7.2.4	<i>Concurrencias globales: un acercamiento a la lectura investigativa</i>	233
7.3	MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL: EL RUIDO	237
7.4	INTERNET COMO HUÉSPED DEL AULA: LA PRESENCIA POR DEFECTO 248	
7.5	DOCENTE INVESTIGADOR: ¿REDUNDANCIA O ACLARACIÓN?	250
7.6	SABER LLEGAR: LOS TÉRMINOS COINCIDENTES.	254
7.7	FUNCIONAMIENTO DE LA CAPACITACIÓN: TRAS LA HUELLA DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA	258
7.8	CONSIDERACIONES DE CIERRE	261

CAPÍTULO VIII

PROPUESTA FORMATIVA	264
---------------------------	-----

8.1	LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.	265
8.1.1	<i>Primera fuente: de la evaluación a la formación</i>	267
8.1.2	<i>Segunda fuente: solicitudes individuales de capacitación</i>	270
8.1.3	<i>Tercera fuente: solicitudes de capacitación específicas</i>	272
8.1.4	<i>La integración de las fuentes de información en la capacitación</i>	273
8.2	AMPLIACIÓN DE LAS CONSIDERACIONES PARA UNA PROPUESTA FORMATIVA INSTITUCIONAL	276
8.2.1	<i>Consideraciones del estado actual</i>	276
8.2.2	<i>Consideraciones intrínsecas</i>	277
8.2.3	<i>Consideraciones propositivas</i>	278
8.2.4	<i>Entre temas y necesidades de capacitación</i>	279
8.2.5	<i>Dimensiones detectadas</i>	282
8.3	APUNTES SOBRE EL ENFOQUE FORMATIVO ACTUAL DE LA UNACH	283
8.4	INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA FORMATIVA	285
8.5	ESQUEMA GENERAL DE LA PROPUESTA FORMATIVA.....	287
8.6	PARÁMETRO DE LA PROPUESTA.....	288
8.7	ARTICULACIÓN CON EL MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL.....	289
8.8	REFORMULACIÓN DEL CONCEPTO DE NECESIDAD Y NUEVA OFERTA FORMATIVA	291
8.8.1	<i>Cuestiones instrumentales</i>	293
8.9	SEGMENTOS FORMATIVOS Y EJES DE CONTENIDO.....	293
8.10	DESARROLLO: GRUPOS DE ENCUENTRO Y ENFOQUE BASADO EN LA PERSONA	297
8.10.1	<i>¿Quién lleva a cabo los grupos de encuentro?</i>	301
8.10.2	<i>Valoración de los grupos de encuentro</i>	302
8.11	NOTAS SOBRE LA GESTIÓN INTERNA Y LOS ITINERARIOS FORMATIVOS.....	304
8.12	CONSIDERACIONES DE CIERRE.....	306

CAPÍTULO IX

ESTUDIO PILOTO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA FORMATIVA	308
---	-----

9.1	FOCOS DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO.....	308
-----	---	-----

9.2 DISCUSIÓN SOBRE LA POSIBLE IMPLEMENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO.....	310
9.2.1 <i>Ejecución del estudio piloto</i>	311
9.3 DEL TRABAJO DE CAMPO A LA PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA: EL CIERRE DE LA INVESTIGACIÓN.....	312
9.3.1 <i>La nueva evaluación integral de desempeño docente</i>	313
9.3.2 <i>El proceso de capacitación docente marzo 2018</i>	315
9.4 DERIVACIONES DEL ESTUDIO PILOTO	316
9.5 ALGUNAS REFLEXIONES QUE EMERGEN DESDE EL ESTUDIO PILOTO	317
9.5.1 <i>Historial de capacitación</i>	318
9.5.2 <i>Necesidades de capacitación colectivas</i>	319
9.5.3 <i>Itinerarios de formación</i>	319
9.6 RUTAS FUTURAS	320
9.6.1 <i>Evaluación de la capacitación</i>	320
9.6.2 <i>Transferencia y aprendizaje no formal</i>	322
9.7 CONSIDERACIONES DE CIERRE	323
 CAPÍTULO X	
 CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DEL ESTUDIO	
	324
10.1 CONSIDERACIONES FINALES	324
10.1.1 <i>La formación pedagógica del profesorado en la universidad</i>	325
10.1.2 <i>La Universidad Nacional de Chimborazo y el funcionamiento de su formación pedagógica docente</i>	326
10.1.3 <i>Las necesidades de formación pedagógica docente en la UNACH</i>	328
10.1.4 <i>La propuesta formativa</i>	329
10.1.5 <i>Estudio piloto de implementación de la propuesta formativa</i>	330
10.2 REFLEXIONES GLOBALES DE LA INVESTIGACIÓN	330
10.2.1 <i>Aprendizaje a lo largo de la vida y actualización</i>	330
10.2.2 <i>La educación superior y la universidad</i>	331
10.2.3 <i>El downscaling del marco normativo de la educación superior</i>	331
10.2.4 <i>Autonomía y libertad de cátedra</i>	332
10.2.5 <i>La docencia y la investigación</i>	332
10.2.6 <i>La calidad universitaria</i>	332
10.2.7 <i>La composición social de la universidad</i>	333
10.2.8 <i>El enfoque centrado en la persona</i>	333
10.2.9 <i>La praxis educativa en la universidad</i>	333
10.2.10 <i>La abundancia de categorizaciones</i>	334
10.2.11 <i>Las comunidades epistémicas en la universidad</i>	334
10.2.12 <i>Los componentes de la formación pedagógica del profesorado universitario</i>	335
10.3 LIMITACIONES	336
10.3.1 <i>Sobre la transferibilidad de la propuesta formativa</i>	336
10.3.2 <i>Sobre el marco legal</i>	338
10.4 PROSPECTIVAS.....	338
BIBLIOGRAFÍA.....	340

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Oferta académica UNACH.....	40
Tabla 2. Cursos de capacitación por Facultad marzo 2018	43
Tabla 3. Modelos y clasificación de universidades por función social	53
Tabla 4. Perspectivas decimonónicas de universidad	53
Tabla 5. Comparación entre programa e innovaciones posteriores a la Reforma de Córdoba	56
Tabla 6. Operacionalización de los enfoques de calidad	61
Tabla 7. Competencias perfil docente	83
Tabla 8. Competencias profesionales docentes	84
Tabla 9. Orientaciones del profesionalismo docente	87
Tabla 10. Modelos de desarrollo profesional docente	92
Tabla 11. Comparación modelos de evaluación institucional CEAACES Ecuador.....	113
Tabla 12. Clasificación del personal académico por tiempo de dedicación.....	123
Tabla 13. Requisitos de capacitación para acceso y promoción docente	124
Tabla 14. Paradigma interpretativo	134
Tabla 15. Espacios en la recogida de información	153
Tabla 16. Cronograma inicial de grupos focales y entrevistas	164
Tabla 17. Participación prevista versus efectiva en grupos focales .	165
Tabla 18. Categorías grupo docentes.....	174
Tabla 19. Categorías concurrentes grupo docentes	181
Tabla 20. Categorías grupo estudiantes	185
Tabla 21. Categorías concurrentes grupo estudiantes	193
Tabla 22. Categorías análisis documental.	198

Tabla 23. Macrocategorías y categorías concurrentes profesorado-estudiantes	202
Tabla 24. Fases de la educación superior en América Latina	218
Tabla 25. Sondeo de opiniones de los estudiantes UNACH	238
Tabla 26. Listado de temas y necesidades de capacitación y formación docente	279
Tabla 27. Comparación propuesta formativa con las condiciones actuales UNACH	316
Tabla 28. Acercamiento a universidades ecuatorianas	337

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N°1. Funciones y retos del docente.....	26
Figura N°2 Matrícula total IES Chimborazo 2015.	31
Figura N°3. Estructura orgánica funcional Universidad Nacional de Chimborazo	36
Figura N°4 Dominios institucionales UNACH	38
Figura N°5 Organigrama Dirección General Académica	42
Figura N°6 Organigrama Coordinación de Capacitación Docente	42
Figura N°7 Nube de palabras universidad como organización	66
Figura N°8 Interacción de competencias en la universidad.....	82
Figura N°9 Docente estudiante.....	97
Figura N°10 Teoría del aprendizaje social.....	98
Figura N°11 Características del modelo y del observador	98
Figura N°12 Estructura modelo de evaluación institucional CEAACES	112
Figura N°13 Radial de términos asociados a la capacitación	127
Figura N°14 Investigación cualitativa	134
Figura N°15 Esquema de la investigación	135
Figura N°16 Relaciones de la unidad de análisis con las modalidades de investigación.	142
Figura N°17 Fuentes primarias, secundarias e instrumentos.....	145
Figura N°18 Documentos de análisis.....	150
Figura N°19 Fases de la investigación.....	150
Figura N°20 Disposiciones y espacios en la recogida de información.	152
Figura N°21 Triangulación.	156
Figura N°22 Nube de palabras del análisis documental.....	200

Figura N°23 Resumen de categorización capítulo seis.	206
Figura N°24 Red semántica macrocategoría concurrente sistema educación superior docentes-estudiantes	210
Figura N°25 Red semántica macrocategoría concurrente cuestiones institucionales docentes-estudiantes	220
Figura N°26 Red semántica macrocategoría concurrente formación pedagógica docentes-estudiantes	228
Figura N°27 Red semántica concurrencias globales docentes-estudiantes	234
Figura N°28 Modelo educativo pedagógico didáctico UNACH	240
Figura N°29 Capacitación pedagógica UNACH.	259
Figura N°30 Consideraciones para un modelo formativo institucional	265
Figura N°31 Parámetros de evaluación de la capacitación.	271
Figura N°32 Clasificación de las consideraciones para un modelo formativo.	276
Figura N°33 Priorización de necesidades de capacitación.	281
Figura N°34 Esquema propuesta formativa	287
Figura N°35 Organización del aprendizaje	288
Figura N°36 Resumen rediseño curricular	290
Figura N°37 Grupos ampliados de la propuesta formativa.	294
Figura N°38 Batería de segmento formativos y ejes de contenido para formación inicial.	295
Figura N°39 Batería de segmento formativos y ejes de contenido para formación pedagógica docente.	296
Figura N°40 Tipos de grupos para la formación pedagógica docente.	299
Figura N°41 Mapa de valoración de grupos de encuentro.	304
Figura N°42 Esquema estudio piloto de implementación de la propuesta formativa.	311

Figura N°43 Evaluación general eventos de capacitación.....	321
Figura N°44 Batería de contenidos por segmento formativo para docentes-investigadores.	339

GLOSARIO

BI: Bachillerato Internacional

CEAACES: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

CES: Consejo de Educación Superior

CONEA: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación

CONESUP: Consejo Nacional de Educación Superior

CONUEP: Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas

EHEP: Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional

ENES: Examen Nacional para la Educación Superior

ENEC: Examen Nacional de Evaluación de Carreras

GIIES: Gestión de la Información de las Instituciones de Educación Superior

ICITS: Instituto de Ciencia, Innovación, Tecnología y Saberes

IECE: Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo

IES: Instituciones de Educación Superior

IFTH: Instituto de Fomento al Talento Humano

ISPED: Institutos Superiores Pedagógicos

LOES: Ley Orgánica de Educación Superior

PD: Programa del Diploma

PEA: Población económicamente activa

PEA: Proceso enseñanza aprendizaje

PLE: Personal Learning Environment

SENPLADES: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo

SENESCYT: Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología e Innovación

SICOA: Sistema Informático de Control Académico

TAC: Competencias en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento.

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNIANDES: Universidad Regional Autónoma de los Andes

UTPL: Universidad Técnica Particular de Loja

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este primer capítulo describe la formación pedagógica del profesorado como problema de investigación. Se aborda la estructura general de la educación superior como un espacio anexo al mundo del trabajo. Para la caracterización del fenómeno de estudio se considera el papel, las funciones y retos del docente dentro de la universidad, llevando el interés de investigación a un terreno particular: la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) en Ecuador, sobre el cual se despliegan las preguntas y objetivos que conducen el estudio.

Para contextualizar la investigación, se ha recurrido a dos niveles. El primero incluye la exposición de información geográfica y demográfica del país, la provincia y la ciudad donde se encuentra la universidad como unidad de análisis. El segundo, correspondiente a la UNACH específicamente, en el que se proveen detalles de su creación, gobierno institucional, estructura organizacional, oferta académica y capacitación docente.

1.1 La formación pedagógica del profesorado universitario como problema de investigación

Una de las voces más escuchadas para hablar de la educación como posibilidad transformadora de las vidas es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que implementa el encargo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en la que la educación de calidad es el eje de consecución. En esta línea, la capacitación del personal docente y la educación a lo largo de la vida han sido internalizados como caminos para el desarrollo y mejora de todos los niveles educativos.

Tomando en consideración el trabajo de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, que elaboró el informe titulado *La educación encierra un tesoro*, conocido como *Informe Delors*, publicado a mediados de los años 90, veinticuatro años después de su predecesor, *Aprender a ser: la educación del futuro*, también conocido como *Informe Faure* (Elfert, 2000), los mensajes principales que debe transmitir la educación están en un campo existencialista sobre lo que significa ser humano y la conciencia de sí, como de todo lo que les rodea.

La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), reunida en el año 2008, declaraba la necesidad de que la educación contribuya a la convivencia democrática, a la tolerancia a través de la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos para vincular la enseñanza al ejercicio de la ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas (Didriksson, 2008).

En el ámbito de la educación superior, los estudiantes y el profesorado han sido catalogados como protagonistas y las universidades directas contribuidoras para la solución de problemas locales, nacionales, regionales. A través de la formación de profesionales, la investigación y producción de conocimiento, el aprovechamiento de las TIC, el desarrollo de programas de capacitación docente y la generación de puentes con los sectores laborales y productivos (Didriksson, 2008; UNESCO, 2009).

La delegación en las instituciones de educación superior de las tareas formativas, investigativas y de extensión suponen que cada una de ellas tendrá que entender y acoger una visión de desarrollo armonizada dentro del contexto que propicie la adquisición de conocimientos, competencias y aptitudes, con fines claros, donde el análisis crítico, la creación, la reflexión, el trabajo de equipo y la integración multicultural –por citar algunos temas relevantes– sean parte de tal visión.

Esta cercanía de la universidad con las esferas laborales ha servido para avanzar en su caracterización. Uno de ellos es la autonomía de los estudiantes, o lo que es lo mismo, una mayor responsabilidad con los propios procesos de aprendizaje y un ambiente más amplio de estudio e investigación fuera de las aulas. Otro es que la preparación otorgada en las universidades debe atender al futuro ejercicio profesional.

Un síntoma de las necesarias reivindicaciones del sector fue la publicación del informe de la UNESCO preguntando acerca del replanteamiento de la educación. En este documento (UNESCO, 2015), se reflexiona sobre cómo las tensiones y preocupaciones acerca del desarrollo requieren dejar atrás los modelos utilitaristas y economicistas para colocar el aprendizaje en una línea flexible que se extienda durante toda la vida y posibilite el desarrollo del potencial humano, tan necesario en una era hiperconectada.

Además, pone de relieve cómo el abrumante incremento del acceso a la educación superior necesita la inversión de la desprofesionalización docente, reafirmando la visión humanista de la educación, para que no solo exista adquisición de aptitudes, sino también valores de respeto a la vida y a la dignidad humana. De esta forma, los educadores en la sociedad del

conocimiento están llamados a reconocer los nuevos espacios de aprendizaje y participar en red desde un nuevo lugar: el de guía.

Si se agrega la evolución del tratamiento de la información al desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, se pueden observar nuevas formas de organización, nuevos comportamientos, demandas sociales y modificaciones en las exigencias laborales que han resultado en nuevas relaciones entre las universidades y la comunidad. Las expectativas económicas ubicadas en la educación superior reflejan las competencias que necesitan los empleados en las economías modernas, basadas en el conocimiento, y la demanda de creación de este para su exitoso desarrollo (Castells, 2003).

De alguna manera, lo que ya se había visto con el posicionamiento del neoliberalismo, cuando alrededor del mundo las políticas y estrategias en el campo educativo fueron suscritas con un evidente enfoque de aprendizaje sometido al mercado, reincide en forma de una elevada prima por calificación para un empleado. La educación superior se ve abocada a proveer la acreditación de aptitudes y suficiencias técnicas más que en dar cuenta de una formación integral.

Un intento de respuesta reivindicativa a los supuestos y demandas de la educación terciaria ha sido consolidado en la “formación de profesionales competentes y comprometidos con los problemas sociales y culturales”, lo que puede entenderse como la convergencia entre, educación en un campo científico y la posesión de sensibilidad y sentido crítico, para actuar en la práctica de la profesión y en la vida.

Entre la comunidad académica, las tareas de investigación del docente tienden a ser más valoradas que las de docencia. La valoración de las instituciones de educación superior está vinculada a la enseñanza y la investigación efectivas, a través de las condiciones laborales, los regímenes de trabajo, el salario y carrera profesional, formación y capacitación permanente del profesorado. Aunque dentro de las funciones docentes, la que le otorga el nombre, es la de acompañar a los futuros profesionales, las destrezas más apreciadas son las involucradas con la investigación más que la misma mediación pedagógica.

Uno de los principales estudios que hace referencia al contorno pedagógico del profesorado es el de Lee Shulman (1986), en el cual puede constatarse cómo la distinción que se hace entre conocimiento y pedagogía responde a una elaboración actual más que histórica, dejando ver que en la investigación de la enseñanza no se preguntaban las cuestiones esenciales. El énfasis puesto en la administración del aula, la organización de actividades, la asignación de tiempo y estructura, la formulación de preguntas o el plan de lecciones

abandonan el importante concepto del *contenido*, o mejor aún ¿De dónde vienen las explicaciones que dan los maestros?

La aproximación a los orígenes de los saberes, su formación continua y los enfoques para el desempeño en el aula son más comunes en el caso de los profesores que trabajan en la educación inicial, básica o secundaria y ocupan un espacio importante dentro de la investigación educativa. En el caso del profesorado universitario sigue siendo un tema para abordar.

Es común que el profesorado universitario posea amplia formación específica en su área y el carácter científico de esta se asume como un hecho en relación con la actualización de contenidos impartidos. A diferencia de los maestros o los profesores de secundaria, la formación didáctica o pedagógica no está incluida. Es más, es frecuente que el mismo profesorado universitario entienda su identidad profesional vinculada a la tarea investigadora y no a su labor docente (Arànega, 2013, p. 19; Pinya, 2008, p. 4).

El establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EES) puede citarse como una materialización de las declaraciones internacionales, cuando en la búsqueda de la educación de calidad se pone de relieve el papel del docente y la formación como camino de conciliación con las necesidades profesionales, sociales y culturales. Una de las críticas a las reformas que introducía el EEES era justamente la exclusividad de la mirada profesionalizante como aspecto restringido y la incorporación de las competencias como término polisémico y asociado al mundo empresarial (Parcerisa, 2010).

El proyecto *Tuning*, lanzado en el año 2000 buscó “afinar” las estructuras y programas educativos para que sean comprendidos, comparados y reconocidos en el área europea, en medio de la búsqueda y posterior consecución de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (González & Wagenaar, 2009). Esta iniciativa fue replicada en América Latina en dos fases: 2004-2007 y 2011-2013, con el objetivo de hallar puntos comunes de referencia centrados en las competencias, aplicando la metodología para: competencias genéricas y específicas (por área temática), enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, créditos académicos y calidad de los programas (Beneitone et al., 2007).

La visión recurrente del profesorado en la educación superior es la de un experto en un área de conocimientos, esta visión parece otorgar el papel fundamental a la formación disciplinar del docente. Además, los mecanismos de acceso y promoción laboral en el entorno universitario priorizan los denominados conocimientos científicos. Si la pedagogía, como conjunto de métodos que pueden agruparse en la práctica, es menos visible para los mismos

profesores; la idea de *paideia* –como la formación misma del ser– estaría desarraigada de esa universidad entendida como el sitio previo a la ocupación, a la profesión.

En un momento en el que se cuestiona la permanencia de la universidad y de las humanidades dentro de ella, es indispensable comprender qué está detrás de la disciplina, del compendio de conocimientos enunciados como factor común entre estudiantes y docentes, entre universidad y sociedad. Esta comprensión significa trazar una línea perpendicular en la definición universitaria que incluye todas las interacciones que dentro de ella ocurren.

Buscar la respuesta pedagógica del docente implica adentrarse a la posibilidad de que la educación sea humana y humanizadora, en cualquier ciclo; que vea al ser en su totalidad por encima de la empleabilidad. En esta transversalidad, que se traduce en disposición y compromiso, subyace el problema de investigación.

1.2 Caracterización del fenómeno de estudio

El trazo de la línea transversal de la formación pedagógica del profesorado se marca dentro del mapa de la educación superior como área de investigación. Se abre un qué: las perspectivas docentes sobre su propia formación. El *qué* viene a cuestionar la identidad profesional misma, así como su compromiso y relación con la universidad.

La trayectoria continua de formación del profesorado ha sido considerada la vía para la actualización profesional y el espacio propicio para acercar más conscientemente a los docentes hacia lo que implica formar parte de una universidad. Desde el punto específico del ejercicio, la formación permite al docente manejar las situaciones que se le presentan dentro del aula, como el mismo hecho de trabajar con generaciones que poseen distintos, valores, actitudes y comportamientos, nuevos perfiles de estudiantes que generan la necesidad de cambios e innovación en la educación (Gisbert & Esteve, 2011).

De manera aislada, la formación pedagógica del profesorado en la educación superior es una inmaterialidad, de ahí la necesidad de situarla en un escenario específico como fenómeno de estudio, para viabilizar el máximo aprendizaje a través de este movimiento. Si bien es cierto que la profesión docente tiene características de base similares alrededor del mundo, existen también particularidades debido a la normatividad, situación política y condiciones de cada país y región.

Las diferencias podrían enlistarse a partir de la denominación. De acuerdo con el Departamento de Estadísticas del Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica, por ejemplo, un profesor (*teacher*) es quien enseña en el nivel secundario por lo que el requisito de educación mínima para él es una titulación de licenciatura de grado (*Bachelor's Degree*).

Mientras que para enseñar en el nivel postsecundario el requisito es la posesión de un máster (*Master's Degree*) o doctorado (*PhD*). En el caso del Reino Unido, el profesor es el rango más alto para quien enseña un área temática y ha pasado por una carrera académica en la que empieza como *lecturer*, luego *senior lecturer*, *reader* y eventualmente *professor*.

Los contrastes que puede presentar la educación superior con respecto a su personal docente tienen influencia directa en su formación pedagógica. Al tomar el caso de las universidades españolas, el profesorado novel suele tener acceso a la oferta de programas de formación, asesoramiento e incluso de Máster en Docencia Universitaria como política de profesionalización. Esta alusión induce a pensar que las alternativas de formación continua pueden ser más amplias si se pone atención desde el inicio a la carrera docente.

En los países de América Latina el profesor universitario en general ha estado históricamente asociado al ejercicio de su profesión, dedicando solo una parte de tiempo a la docencia y consecuentemente a los conocimientos pedagógicos asociados a esta.

El campo de la formación pedagógica mantiene cierta exclusividad para los maestros de educación primaria o secundaria, inclusive las políticas públicas en el sector educativo dan una cobertura especial a este segmento del profesorado porque se entiende que es la forma en la que el aspirante a profesor adquiera los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para la práctica docente y le permita integrar los conocimientos disciplinares con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como medio de actualización ocupa igualmente un espacio para la revisión de estrategias, contenidos, metodologías y del desempeño profesional ante los problemas sociales y la realidad educativa global.

La potencialidad de la educación superior en América Latina y el Caribe sugiere consistentes edificaciones sociales, como la generación de oportunidades para quienes accediendo a ella inéditamente contribuyan a la creación del conocimiento, la transformación social y productiva a través de una enseñanza activa, vinculada al ejercicio de la ciudadanía, al desempeño eficiente en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas; por lo que se reconoce al cuerpo docente como actor fundamental y la importancia de garantizar su formación, capacitación permanente, condiciones laborales y regímenes de trabajo (Didriksson, 2008).

La observancia en la mejora de las condiciones laborales y la ampliación de opciones de desarrollo profesional para el profesor universitario son concomitantes a una estructura universitaria que sea capaz de generar las competencias que los futuros profesionales necesitarán para involucrarse en el sector laboral. Aunque esta responsabilidad, acuñada más bien como salida urgente a las transformaciones sociales que ha elaborado la inmersión de

la tecnología en las formas de comunicación y en el sistema educativo, ilumine un gran objetivo; podrán explorarse antecedentes, ramificaciones y enlaces históricos que fortalezcan la razón de ser de la universidad, sin limitar su existencia a una fase pre ocupacional.

La educación superior puede visualizarse como un limbo. Ubicada después de la educación secundaria, antes del espacio del trabajo, en medio de la investigación y con un cable de extensión a la sociedad. La creación de realidad en la universidad pasa por un encuentro que no puede ser otro sino el que proporciona la docencia. La guía que acerca el conocimiento haciendo que el mundo y lo que pasa en él deje de ser ajeno. Esa docencia toma verdaderamente su nombre cuando detrás está la persona dispuesta a llevarla a cabo. Para que esto suceda, se indaga sobre el camino de la formación pedagógica del profesorado.

El docente universitario asume tareas de planificación, monitoreo, organización y evaluación. Para su desempeño sus conocimientos, formación y experiencia previas necesitarán converger con los retos que debe afrontar. Esta amalgama de situaciones puede describirse gráficamente así:

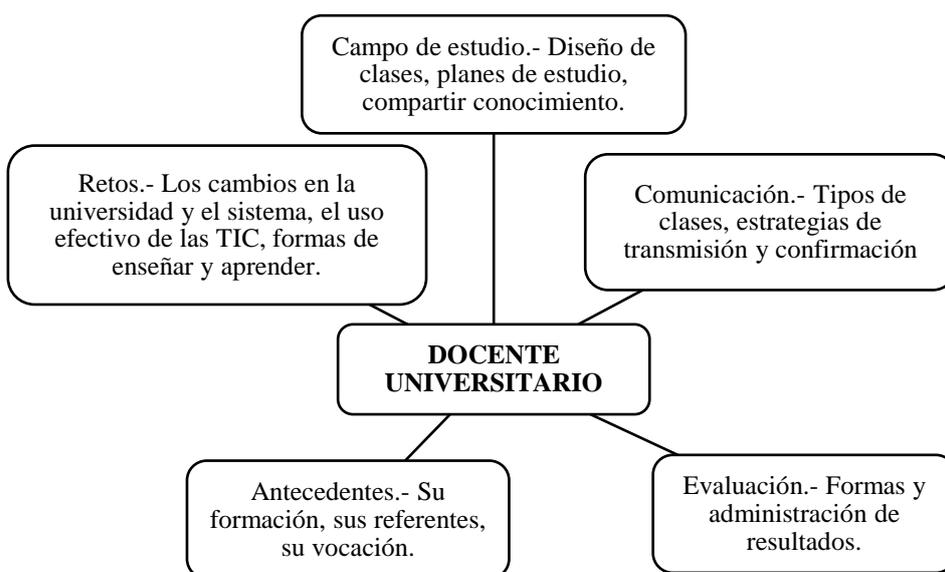


Figura N°1. Funciones y retos del docente.

Fuentes: Elaboración propia a partir de (Gros Salvat & Romañá, 2004; Zabalza Beraza, 2003)

El interés de este estudio se localiza en la esencia que comporta la docencia universitaria. Para trasladar el interés a un lugar, a un dónde; se acude a una universidad pública de Ecuador: la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH). La finalidad es ingresar en el conjunto de sus interacciones y de esta manera sopesar la expresión de la formación pedagógica del profesorado de todas las facultades. No se aplican circunscripciones a las titulaciones de la universidad que preparan docentes o a los estudios de posgrados de áreas

educativas del profesorado. La conducción del estudio embarca las interrogantes, situaciones, expectativas y la cotidianidad del seno institucional, con respecto a la formación como transcurso vital.

1.3 Preguntas y objetivos de la investigación

Las preguntas de investigación toman cuerpo en este desplazamiento del pensamiento, pero sus orígenes responden a unos conocimientos preliminares y a una preocupación que nació cuando la investigadora fue estudiante de grado y se acentuó paulatinamente, primero al empezar la tarea docente en las aulas de otra universidad ecuatoriana y posteriormente, en el trabajo como especialista de formación y desarrollo.

Si habría que seleccionar una de las escenas que desataron la inquietud sobre cómo enseña un profesor en la universidad, hay que volver al año 2002, a un aula de clases ubicada en una segunda planta de una prestigiosa universidad. Un reconocido profesor explicándose y corrigiéndose a sí mismo frente a una pizarra llena de sus cuidadosos desarrollos matemáticos durante un tiempo aproximado de dos horas. El grupo de estudiantes a su espalda: desconcertado y atemorizado, tomando apuntes de los rasgos que alcanzaban a divisarse para no perder las secciones del laberinto dibujado en frente.

El comportamiento del profesor generó un curso de escasa motivación y alta conflictividad que desembocó en altas tasas de deserción y suspensión de la asignatura. El profesor en mención, perfectamente acreditado para laborar en la universidad bajo la perspectiva de conocimientos, carecía de una facultad indispensable: la de saber mirar. No es que no haya notado los rostros estupefactos de las y los estudiantes, es que estaba entrenado para estar en el aula de un modo que no tenía que ver con lo pedagógico.

Este tipo de imágenes retratan algunas prerrogativas que pueden acunar las instituciones universitarias, su indagación no deja de ser un desafío para el profesorado tradicional y es precisamente la incomodidad que puede ocasionar, donde radica la importancia de estudiarlas.

La interpelación busca siempre una ruta hacia alguna respuesta. Anecdóticamente en este trabajo ese camino inicia con las preguntas que buscan saber cómo la formación pedagógica del profesorado ocurre. Está presente la idea de la continuidad del aprendizaje a lo largo de la carrera, a lo largo de la vida.

Antes de situar todo el contexto en el que se inscribe el estudio se plantean los interrogantes que han motivado los objetivos de investigación:

- (a) ¿Cuáles son las características de la formación pedagógica para el profesorado universitario?
- (b) ¿Cómo se desarrolla la formación pedagógica de los docentes en la Universidad Nacional de Chimborazo?
- (c) ¿Cuáles son las necesidades de formación pedagógica docente?
- (d) ¿Qué elementos deben considerarse para diseñar una propuesta de formación pedagógica docente para la Universidad Nacional de Chimborazo?
- (e) ¿Es posible diseñar una propuesta formativa que pueda implementarse en la Universidad Nacional de Chimborazo?

1.3.1 Objetivo General

Analizar e interpretar las características de la formación pedagógica del profesorado universitario para diseñar una propuesta formativa para la Universidad Nacional de Chimborazo.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Sistematizar una base teórica sobre la formación pedagógica del profesorado en educación superior.
2. Conocer y analizar el estado actual de la formación pedagógica docente en la Universidad Nacional de Chimborazo.
3. Identificar, analizar y priorizar las necesidades de formación pedagógica docente.
4. Diseñar una propuesta de formación pedagógica para la Universidad Nacional de Chimborazo.
5. Identificar posibilidades de implementación de la propuesta formativa en la Universidad Nacional de Chimborazo.

1.4 Contexto de la investigación

Como ya se ha dicho, el estudio está situado en la Universidad Nacional de Chimborazo ubicada en la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo, Ecuador.

Ecuador es un país con una extensión de 283.560 km² ubicado en América del Sur, caracterizado por su diversidad geográfica, étnica y cultural. Está dividido en cuatro regiones naturales: la sierra o zona andina, la costa ubicada entre la Cordillera de los Andes y el Océano Pacífico, el oriente o región amazónica situada al este de la cordillera y la región insular conformada por las Islas Galápagos. Su división político-administrativa consta de veinte y cuatro 24 provincias, 227 cantones, 1104 parroquias urbanas y 790 rurales.

El Sistema Nacional de Educación ecuatoriano, de acuerdo con el Art. 344 de la Constitución de la República, comprende:

Las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior.

El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación; asimismo regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema.

Existen instituciones educativas públicas, particulares y fiscomisionales y comprende los siguientes niveles:

Educación Inicial: Cuyo currículo oficial está aplicado desde marzo del año 2014 y al que acceden niños de hasta cinco años, entendiéndose dos subniveles (0 a 3 años) (3 a 5 años).

Se fundamenta en el derecho a la educación, atendiendo a la diversidad personal, social y cultural, identifica con criterios de secuencialidad, los aprendizajes básicos en este nivel educativo, adecuadamente articulados con el primer grado de Educación General Básica, contiene orientaciones metodológicas y de evaluación cualitativa, que guiarán a los docentes de este nivel educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de Educación, 2014, p. 6).

Educación General Básica: Abarca desde primer hasta décimo grado, previa a los estudios de Bachillerato. Este nivel está dividido en cuatro subniveles a su vez.

- Preparatoria = 1.º grado de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de cinco (5) años;
- Básica Elemental = 2.º, 3.º y 4.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 6 a 8 años;
- Básica Media = 5.º, 6.º y 7.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 9 a 11 años; y,
- Básica Superior = 8.º, 9.º y 10.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años.

El currículo nacional del nivel de Educación General Básica está organizado por áreas de conocimiento: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Cultural y Artística.

Bachillerato General Unificado: Consta de primero, segundo y tercer curso. Está organizado por áreas de conocimiento: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Cultural y Artística.

Un grupo de asignaturas centrales para adquirir aprendizajes básicos, denominado tronco común y dos opciones de selección: el Bachillerato en Ciencias que suma asignaturas optativas para profundizar en áreas científico-humanísticas o el Bachillerato Técnico que ofrece formación complementaria en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas para la inserción laboral y actividades de emprendimiento.

A estos se suman los bachilleratos complementarios, de tipo técnico productivo y artístico y el Programa del Diploma (PD) del Bachillerato Internacional (BI) que es una oferta educativa propuesta para los estudiantes que cursan estudios en las Unidades Educativas Públicas reconocidos como Colegios del Mundo con Bachillerato Internacional y tiene el objetivo de mejorar la calidad de la educación en los colegios del país, mediante un proceso de acreditación que les habilita a emitir un diploma con estándares internacionales.

Es necesario indicar que toda la conformación del sistema educativo responde a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, vigente desde el 11 de enero de 2011 y actualizada hasta el 25 de agosto de 2015.

En el caso del bachillerato se modificó el modelo diversificado anterior, que consistía en la especialización de la oferta curricular lo que suponía una formación en un área específica (Física y Matemáticas, Química y Biología, Ciencias Contables, Ciencias Sociales, etc.) que debía elegirse alrededor de los catorce años. Los principales factores anunciados como motivadores del cambio fueron la actualización y la concatenación con las exigencias de ingreso a la educación superior.

Educación Especializada e Inclusiva: La inclusión comprende la creación de un entorno pedagógico en el que la estructura y la organización de la escuela, los docentes y el personal administrativo, así como el currículo y las evaluaciones, los estudiantes y sus padres o responsables, es decir la atmosfera general de la escuela está dirigida a las dimensiones personales, sociales, temporales y espaciales.

Educación Intercultural Bilingüe: De las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador comprende desde la estimulación temprana hasta el nivel superior. Está destinado a la implementación del Estado plurinacional e intercultural, en el marco de un desarrollo sostenible con visión de largo plazo (Asamblea Nacional Constituyente, 2008). Y su objetivo es que se respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa, los conocimientos ancestrales y se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aporten al desarrollo armónico de la persona y del medioambiente.

Educación para Jóvenes y Adultos: Las ofertas de educación para personas de 15 años o más en situación de rezago educativo y escolaridad inconclusa brindan la oportunidad de concluir los estudios en los diferentes niveles y subniveles educativos a los jóvenes y adultos que son parte de los grupos vulnerables y excluidos del sistema educativo y del modelo económico, social y político. Además, atiende a personas en situación de vulnerabilidad como los privados de libertad, y a los habitantes de zonas fronterizas.

El marco legal que rige a la educación de jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa está establecido en la Constitución Política del Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Inter-cultural, el Plan Nacional del Buen Vivir y el Plan Decenal.

En lo que respecta a educación superior, al momento el país cuenta con sesenta universidades y escuelas politécnicas vigentes, clasificadas como: públicas, particulares autofinanciadas, particulares cofinanciadas (por el Estado) y emblemáticas, estas últimas de reciente creación. Entre estas instituciones se incluyen tres universidades con oferta académica exclusiva de postgrado. La distribución de las instituciones de educación superior está concentrada en la ciudad capital: Quito y el puerto principal: Guayaquil.

La provincia de Chimborazo, ubicada en el centro del país, tiene una población total que bordea 458.581 habitantes, 12% del total se ubica en el rango entre 19 y 25 años. Es una de las provincias con más población indígena del país y el promedio de escolarización es de 8.1 años. Hasta el último censo nacional de población la mitad de la población (50.5%) estaba empleada por cuenta propia, siendo las siguientes fuentes de ocupación el empleo público, privado y el trabajo de jornal (INEC, 2010c).

1.4.1 Contexto educativo y social de la zona geográfica de influencia

La ciudad de Riobamba, por su parte, tiene una población de 225.741 habitantes y 13.51% de ella está en edad universitaria (INEC, 2010a). Acoge a dos instituciones de educación superior: la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) y la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH).



Figura N°2 Matrícula total IES Chimborazo 2015.
Fuente: Visor Geográfico SENESCYT Ecuador.

En Riobamba funcionan adicionalmente dos universidades privadas. Un campus perteneciente a la Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), cuya matriz se encuentra en la cercana ciudad de Ambato (a 56 km. de distancia). Igualmente, un centro asociado de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), conocida a nivel nacional por sus programas de estudio a distancia, cuya sede matriz está en la ciudad de Loja (a 456 km. de distancia).

La ubicación de la ciudad -con fáciles accesos por vía terrestre hacia las tres regiones del país-, los bajos costos y la variedad de titulaciones ofertadas incentiva a estudiantes de otras provincias y ciudades a tomar como opción alguna de los dos centros de educación superior, por lo que ha cobrado el calificativo de “ciudad universitaria”.

El impacto económico de esta categoría puede observarse en el incremento de comercio en las zonas aledañas a las universidades, así como el movimiento ascendente del sector inmobiliario en el que residen los estudiantes foráneos. Entre el 2007 y el 2016, en los alrededores de los predios universitarios se fundaron alrededor de 45 ciudadelas nuevas y barrios (Márquez, 2017).

La Escuela Superior Politécnica de Chimborazo es la institución educativa con mayor cantidad de estudiantes. En el año 2017 se matricularon 18 807 alumnos, en las cuarenta titulaciones disponibles. Las de mayor demanda están relacionadas con medicina y administración de empresas. Mientras que en la Universidad Nacional de Chimborazo se matricularon 10 012 estudiantes, la mayoría de Tungurahua y Bolívar. La población de estudiantes migrantes corresponde a 63% y proviene de las 24 provincias del país, en su mayoría de Tungurahua, Bolívar y Pichincha (Márquez, 2017).

Aunque la característica universitaria de la ciudad es evidente, las fuentes de empleo y la inversión privada no responden a un despunte de su desarrollo económico, 66% de la población económicamente activa (PEA) del cantón Riobamba se ubica en el sector urbano y el 34% en el sector rural. Las principales actividades económicas son la agricultura, ganadería, silvicultura (INEC, 2010b). La ciudad, como capital de la provincia despliega varias oficinas y dependencias estatales, inclusive funge como punto de coordinación zonal para los Ministerios de Salud y Turismo.

1.4.2 Puntos relevantes durante el transcurso de la investigación

El estudio se desarrolló entre los años 2015 y 2018 y su realización coincidió con algunos hechos directamente involucrados con el objeto de estudio y la unidad de análisis, que son

considerados dentro de los acápite pertinentes en diferentes capítulos, pero que se mencionan de manera particular a continuación:

Situación política nacional: Las elecciones del 19 de febrero de 2017 en Ecuador definieron el cambio de gobierno nacional. El año 2016 como preelectoral y el 2018 como año de operativización de nuevas resoluciones establece un marco temporal por el que han pasado cambios y propuestas de reformas en las leyes relacionadas a la educación superior. En las situaciones en las que las modificaciones legislativas han influido en alguna parte del trabajo se usan pies de página explicativos.

Cambio de autoridades en la universidad estudiada: El 20 de enero de 2016 la Universidad Nacional de Chimborazo lanzó la convocatoria para elección de Rector o Rectora, Vicerrectores y Vicerrectoras para el período 2016-2021 al igual que para Representantes de Cogobierno al H. Consejo Universitario y H. Consejos Directivos de Facultad, para el período 2016-2018. En este último caso la nueva convocatoria para el período 2018-2020 fue emitida para efectuarse el 25 de abril de 2018.

El calendario electoral en la UNACH determinó la posesión de las nuevas autoridades en marzo de 2016. Sin embargo, existió un pedido de revisión del proceso eleccionario por parte de docentes de la institución, el mismo que fue archivado por no verificarse las irregularidades denunciadas, el 15 de marzo de 2017.

Cambios en las normativas institucionales internas: De la mano de la situación política nacional y bajo la valoración de necesidades institucionales varios cambios internos han sido mocionados, están en proceso de construcción o implementación. Los dos más amplios y asociados a esta investigación son: el nuevo modelo de evaluación de desempeño integral docente que desde marzo de 2018 se realiza con nuevos parámetros y dentro del Sistema Informático de Control Académico en lugar de efectuarlo con el programa informático denominado *Quanto* que estuvo previamente vigente. Así también el Estatuto de la UNACH que, a pesar de seguir vigente, ya se encuentra en trámites de revisión, previa a su aprobación por los órganos rectores de la educación superior a nivel nacional.

Modelo Educativo Institucional: El modelo educativo de la UNACH modificado en el año 2014 suplantó al que estuvo vigente desde el año 2008, denominado “Aprender Investigando para el Desarrollo Humano Sostenible”. El cambio respondía a una necesidad de evaluación de los avances y logros para plantear ajustes y correcciones que permitiesen la elaboración de los Diseños y Rediseños Curriculares solicitados por el nuevo Reglamento de Régimen Académico emitido por el Consejo de Educación Superior (CES).

La coincidencia del estudio con la aplicación del nuevo modelo educativo “Aproximación Epistemológico-Metodológica, desde la Complejidad, para el Desarrollo Integral de la Persona, Rearticulando la Investigación, Formación y Vinculación” fue asimilada en los objetivos de la investigación, debido a que todos los procesos relacionados a los rediseños de currículo y la pertenencia a un planteamiento distinto para concebir la universidad envuelven la formación docente.

1.5 La Universidad Nacional de Chimborazo como unidad de análisis

La Universidad Nacional de Chimborazo tiene sus orígenes en las gestiones de un Comité pro-constitución que manifestaba la necesidad de contar con una institución de educación superior en el centro del país. Así, el 7 de octubre de 1969 se resuelve crear una extensión de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación Universidad Central del Ecuador (UCE) de la ciudad de Quito en Riobamba. Dicha extensión formó a miles de docentes.

Con Ley No. 98 del 31 de agosto de 1995 se crea la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) para funcionar en el único campus que poseía, situado en el barrio La Dolorosa. En enero de 1996 empieza la planificación de un nuevo campus universitario, donde actualmente funcionan tres de las cuatro facultades de la UNACH.

1.5.1 Gobierno institucional

Los órganos de gobierno institucional están conformados por: el Honorable Consejo Universitario, Rectorado, Vicerrectorado Académico, Vicerrectorado Administrativo y Vicerrectorado de Posgrado e Investigación, Consejo General Académico, Consejo de Investigación, Honorables Consejos Directivos de grado y postgrado, Decanatos y Subdecanatos de facultades. Como Unidades de apoyo actúan la Secretaría General, Procuraduría General, Direcciones, Departamentos, Unidades, Centros, Institutos, Comisiones, Comités (UNACH, 2013, p. 4).

El Honorable Consejo Universitario funciona como máximo organismo colegiado académico superior de gobierno y está conformado por los órganos de Rectorado, Vicerrectorado Académico, Vicerrectorado de Postgrado e Investigación, Vicerrectorado Administrativo, cuatro representantes de los profesores, un representante de los estudiantes, un representante de los graduados y el representante de los servidores y trabajadores.

La dirección de la universidad está compartida en sus diferentes estamentos: profesores, estudiantes, graduados, servidores y trabajadores; bajo la figura del cogobierno, como parte

de la autonomía universitaria. De acuerdo con los principios de calidad, igualdad de oportunidades, alternabilidad y equidad de género. El cogobierno está sujeto a un proceso eleccionario y tiene una duración de dos años.

1.5.2 Estructura universitaria

La Universidad está constituida académicamente por el Consejo General Académico, Consejo de Investigación, Facultades, Escuelas, Carreras, Institutos y Centros. Las cuatro Facultades son las grandes unidades de docencia e investigación. Cada facultad agrupa disciplinas en sus distintas titulaciones. La Universidad Nacional de Chimborazo cuenta además con oferta académica posgrado.

En el régimen de pregrado, en el que se concentra este estudio, una titulación tiene una duración de cuatro años en promedio para obtener grados de Licenciatura, Ingeniería o los correspondientes a la designación de cada facultad.

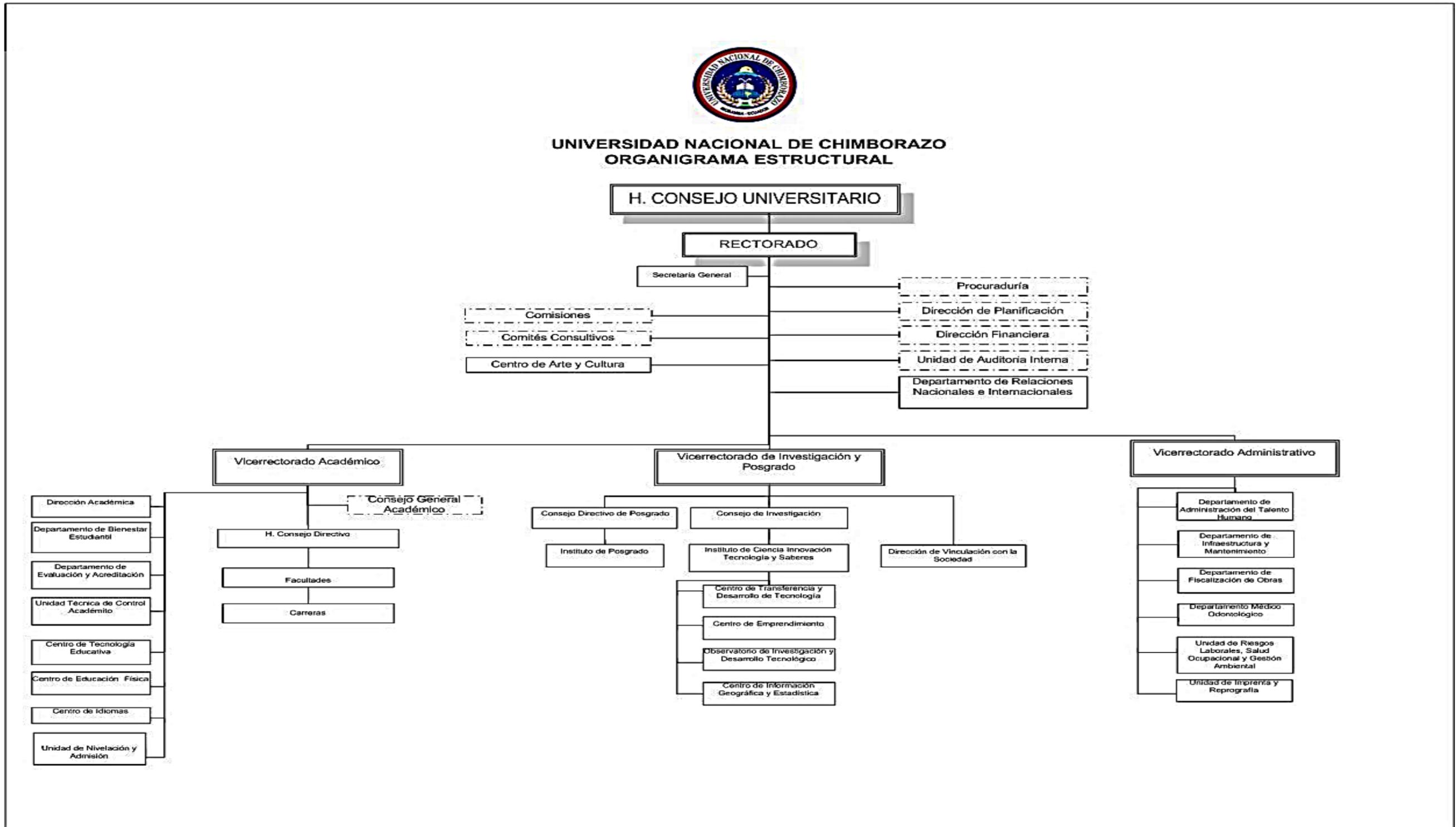


Figura N°3. Estructura Orgánico Funcional Universidad Nacional de Chimborazo
 Fuente: Departamento de Administración del Talento Humano Universidad Nacional de Chimborazo

Las tres funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y vinculación con la sociedad están sujetas a la integración por medio de proyectos institucionales usando lo que la normativa del Régimen Académico de la Educación Superior denomina en su Artículo 79 como fortalezas o dominios académicos, refiriéndose a las “fortalezas científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas demostradas por una IES”.

La definición de dominios institucionales ha suscitado el desarrollo de procesos de identificación de trayectorias académicas e investigativas en las universidades, compuestos con la calificación del personal académico, la infraestructura científica y la gestión del conocimiento. Esto quiere decir que la planificación de las instituciones de educación superior necesita incluir dichos dominios, ya sean disciplinares o interdisciplinares, para la construcción de líneas, programas y proyectos de investigación y vinculación con la sociedad.

El conocimiento de las fortalezas de cada institución tiene por objetivo la armonización de estas con los requerimientos, prioridades y propósitos del Plan Nacional de Desarrollo, así como los planes regionales, locales y redes de investigación multidisciplinarias, sin transgredir la independencia para la enseñanza, generación y divulgación de conocimientos. En definitiva, es la búsqueda de la articulación de proyectos con las necesidades del territorio, los sectores estratégicos y el interés público.

Un dominio está concebido como “una red polisémica, compleja, histórica y cambiante, de generación y gestión del conocimiento científico, tecnológico y cultural” (Larrea & Granados Boza, 2015, p. 247). Su centro es la innovación generada por y para los actores sociales.

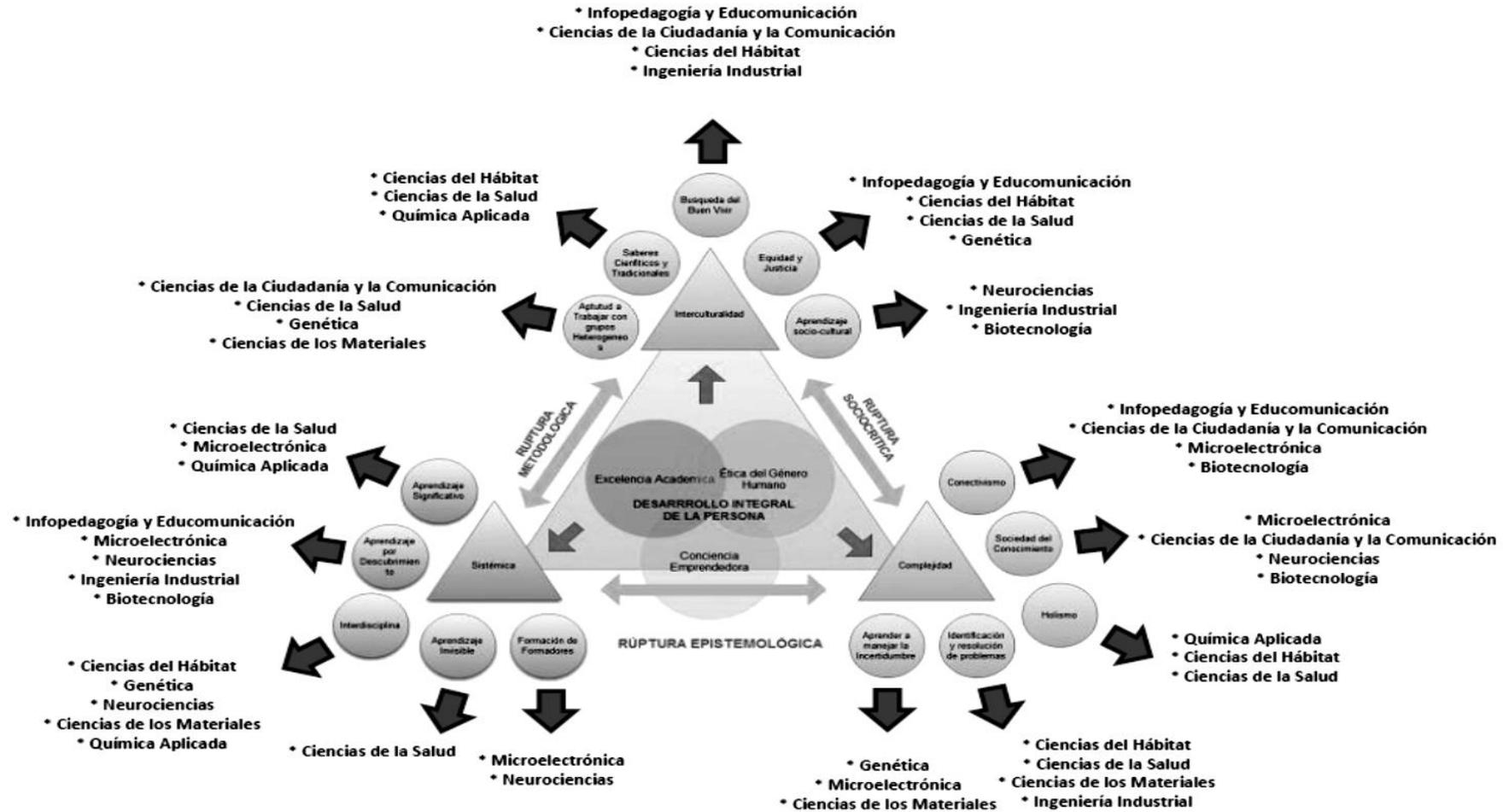


Figura N°4 Dominios institucionales UNACH
Fuente: (UNACH, 2015a, p. 46)

La última definición de los dominios universitarios fue aprobada por la Universidad Nacional de Chimborazo el 5 de marzo de 2018 (UNACH, 2018):

1. Salud como producto social, orientado al Buen Vivir.
2. Desarrollo socioeconómico y educativo para el fortalecimiento de la institucionalidad democrática y ciudadana.
3. Desarrollo territorial, productivo y hábitat sustentable para mejorar la calidad de vida.

1.5.3 Rediseños curriculares y oferta académica

La necesaria comunión entre el quehacer universitario y los requerimientos de su zona de influencia está traducida en la definición de los dominios institucionales, para lo cual la revisión, valoración y reestructuración de las titulaciones son derivaciones ineludibles.

Los rediseños curriculares efectuados implicaron un análisis profundo del entorno circundante al campo de conocimiento de cada una. En este trabajo la UNACH ha tenido que enfocar aspectos tan vertebrales como: los perfiles de ingreso, la pertinencia, los horizontes epistemológicos de la profesión, la vinculación de los objetos de estudio, las orientaciones metodológicas, tendencias y aportes al desarrollo, los escenarios laborales, el enfoque de género e interculturalidad, los campos de estudios, perfiles de egreso, los modelos de investigación, prácticas pre profesionales, formas de vinculación así como toda la descripción microcurricular de las titulaciones.

En la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, donde ya se han estructurado los procesos de rediseño, el resultado ha sido una modificación en la oferta académica que puede resumirse así:

- Las carreras de Ciencias: Biología, Química y Laboratorio, Informática Aplicada a la Educación y Ciencias Exactas en el proceso de rediseño entran en la carrera de Pedagogía de las Ciencias Experimentales como licenciaturas en Pedagogía de: la Química y la Biología, de la Informática y de las Matemáticas y la Física, respectivamente.
- La carrera de Idiomas se rediseña por la licenciatura en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros.
- La licenciatura en Ciencias Sociales cambia por Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales.

- La licenciatura en Educación Técnica y Cultura Estética por Pedagogía de las Artes y Humanidades, otorgando la titulación de licenciatura en Pedagogía de las Artes.
- La licenciatura en Educación Básica cambia por Ciencias de la Educación Básica.
- La licenciatura en Educación Parvularia Inicial pasa a ser Ciencias de la Educación Inicial.
- Desaparecen las carreras de: Psicología Educativa, así como la de Orientación Vocacional y Familiar.
- Igualmente se crean nuevas carreras: Psicopedagogía, Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte y Pedagogía de la Lengua y la Literatura.

Se producen también otras variaciones, como la actual Ingeniería en Electrónica y Telecomunicaciones antes llamada Ingeniería en Sistemas y Computación. Igualmente, la carrera de Gestión Turística y Hotelera que pertenecía a la Facultad de Ingeniería y ahora consta dentro de la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas; donde desapareció la carrera de Ingeniería Comercial y la antigua Licenciatura en Contabilidad y Auditoría CPA ahora es solamente Contabilidad y Auditoría. Mientras que en la Facultad de Ciencias de la Salud desapareció Cultura Física.

El producto de estos cambios, observables en las denominaciones de las titulaciones, se presentan en la estructura de la oferta académica²:

Tabla 1
Oferta académica UNACH

FACULTAD	CARRERA
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, HUMANAS Y TECNOLOGÍAS	Diseño Gráfico
	Educación Básica
	Educación Inicial
	Psicopedagogía
	Pedagogía de las Artes y Humanidades
	Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros
	Pedagogía de la Historia y Ciencias Sociales
	Pedagogía de la Lengua y la Literatura
	Pedagogía de las Ciencias Experimentales: Pedagogía de la Informática Pedagogía de la Química y la Biología Pedagogía de las Matemáticas y la Física
	Pedagogía de la Actividad Física y Deporte
	INGENIERÍA
Ingeniería Ambiental	

² Esta información corresponde a la revisión de los rediseños curriculares de la Facultad de Ciencias de la Educación y la comparación de la oferta académica previa de la Universidad Nacional de Chimborazo con la presentada en sus canales oficiales hasta el inicio del período académico abril-agosto 2018.

	Ingeniería en Electrónica y Telecomunicaciones
	Ingeniería en Tecnologías de la Información
	Ingeniería Industrial
	Ingeniería Agroindustrial
	Arquitectura
CIENCIAS DE LA SALUD	Medicina
	Odontología
	Enfermería
	Laboratorio Clínico e Hispatológico
	Terapia Física y Deportiva
	Psicología Clínica
CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRATIVAS	Administración de Empresas
	Derecho
	Licenciatura en Contabilidad y Auditoría CPA
	Contabilidad y Auditoría
	Economía
	Licenciatura en Comunicación Social
Gestión Turística y Hotelera	

Fuente: Universidad Nacional de Chimborazo

1.5.4 Capacitación docente en la UNACH

La unidad encargada de las jornadas de capacitación docente en la UNACH es la Dirección General Académica, que, a su vez, forma parte del Vicerrectorado Académico. La gestión se bifurca a la Coordinación de Capacitación Docente que trabaja en conjunto con las Direcciones de Carrera y con los docentes delegados para la organización curricular.



Figura N°5 Organigrama Dirección General Académica
Fuente: (UNACH, 2016b)

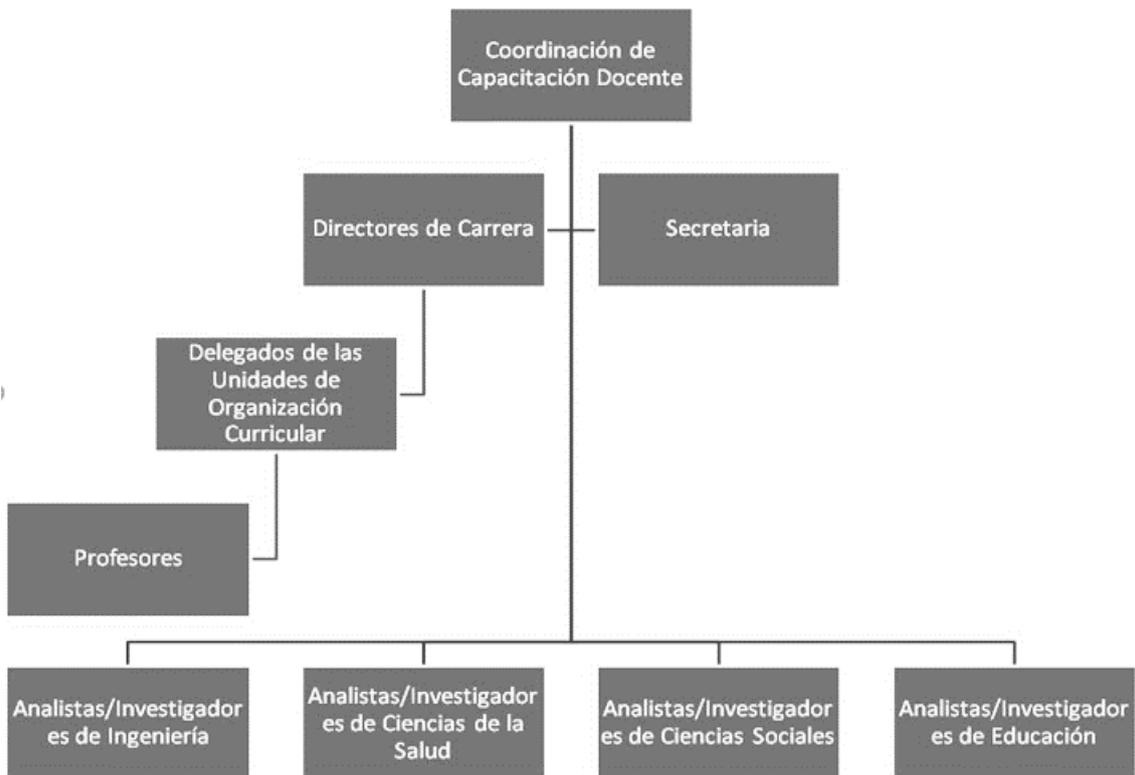


Figura N°6 Organigrama Coordinación de Capacitación Docente
Fuente: (UNACH, 2016b)

Dentro de los temas centrales que ocupan la atención de la capacitación se encuentra el Modelo Pedagógico de la institución, así como la reciente incorporación de jornadas de inducción a los nuevos docentes en los que se aborda el desarrollo de tutorías académicas, prácticas preprofesionales, la planificación curricular de la clase, modelos de investigación, de vinculación, evaluación y el uso de la plataforma digital SICOA que es el sistema para gestión y control académicos.

Como una referencia de los temas que se tratan en las capacitaciones dirigidas a las facultades de la UNACH se presenta el siguiente listado de cursos, llevados a cabo en las jornadas de marzo 2018, donde la capacitación disciplinar ocupó un espacio importante.

Tabla 2
Cursos de capacitación por facultad
marzo 2018

FACULTADES	CURSOS DE CAPACITACIÓN
Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías	Evaluación de la implementación de los rediseños curriculares. Herramientas para la Escritura de Libros en la Plataforma LATEX. Neuropsicología. Modelado 3D (BLENDER).
Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas	Comunicación y justicia. Metodología de la Investigación Científica: Caso práctico la Economía Cognitiva, su crecimiento sostenible con visión multidisciplinaria. Herramientas de enseñanza dinámica, liderazgo, trabajo en equipo. Derecho Constitucional. Obligaciones Tributarias del Docente Universitario. Las TIC aplicadas al Turismo.
Facultad de Ingeniería	Uso de software CIVIL CAD. Gestión Ambiental. Machine learning. Programación de APP móviles. Redacción de Artículos Científicos. Análisis y Control de la calidad de los Alimentos. Metodología de la enseñanza de la arquitectura.
Facultad de Ciencias de la Salud	Bioética y Formación Investigativa. Cirugía periodontal. Estrategias metodológicas del proceso de enseñanza aprendizaje aplicadas a la formación en Enfermería. Fisioterapia Basada en Evidencias. Manejo del programa STATA (Estadística).

Fuente: UNACH (2018)

1.5.5 Observaciones a la unidad de análisis

La historia de la Universidad Nacional de Chimborazo le otorga un perfil preponderante en el campo educativo por sus orígenes como extensión de una Facultad de Ciencias de la Educación, pese a esto, en su expansión, sus fortalezas como organización se han diseminado también a otras disciplinas. Sujeta a la renovación y constante adaptación como únicas vías de existencia y permanencia en el sistema de educación superior, la UNACH engloba sus líneas de trabajo con grandes exigencias y responsabilidades.

La universidad como un mundo de interacciones, conexiones e inquietudes surge como un cuerpo de estudio donde se consulta por la enseñanza, por lo que la búsqueda se orienta al conducto de ella: la pedagogía. El interés en la docencia despierta la pregunta: ¿Existe espacio para la formación pedagógica en la universidad?

Es posible afirmar que el oficio de la enseñanza requiere probadas capacidades para quien lo ejerza, pero esta declaración no es por sí misma la realidad de la práctica docente; de ahí que este estudio buscó el acercamiento a una atmósfera particular, para poner el oído en lo dicho y la mirada en lo dicho en lo escrito, dentro de ella. La búsqueda de un sitio específico es el ingreso a un vocabulario de prioridades para desarrollar una lectura sobre la docencia.

1.6 Consideraciones de cierre

- (a) Este capítulo aludió a la usual asignación que tiene el rol profesionalizante en la educación superior. La universidad, siendo la institución donde se materializa la preparación para el mundo del trabajo, está llamada a acreditar la posesión de competencias profesionales para el ejercicio laboral, pero también a buscar espacios para la convivencia democrática, el desarrollo de la capacidad crítica y la conciencia social.
- (b) El profesorado universitario cumple funciones docentes y de investigación. La práctica investigativa proporciona una catalogación de experticia dentro de la práctica laboral, por lo que la identidad profesional docente tiende a configurarse por fuera del contorno pedagógico. En la sociedad actual la interacción con los estudiantes conjuga autonomía y aprendizajes individuales, donde la guía es sinónimo de docencia.
- (c) La formación pedagógica del profesorado, como fenómeno de estudio, es una línea que atraviesa la universidad, el ámbito laboral, los conocimientos, el mundo social y las reglamentaciones que la componen. Que los docentes sepan y puedan acompañar pedagógicamente a sus estudiantes dentro de la educación superior es

otorgarle auténtico significado a la educación superior y sacarla de una visión economicista donde solo prime la empleabilidad.

- (d) El fenómeno de estudio se asienta en un espacio de examen particular. El objetivo primordial de la investigación es analizar e interpretar la formación pedagógica del profesorado universitario, para lo que se propone recurrir a una base teórica sobre cómo ocurre la docencia en la educación superior y conocer el funcionamiento como las necesidades de la formación pedagógica dentro de la unidad de análisis; para así llegar a diseñar una propuesta formativa y valorar luego sus posibilidades de implementación.
- (e) La Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) es una universidad pública, ubicada en la ciudad de Riobamba, Ecuador. Está conformada por cuatro facultades: Ciencias de la Educación, Ciencias de la Salud, Ingeniería y Ciencias Políticas y Administrativas. A la formalización de su institucionalidad le antecede su presencia como extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central, ubicada en la capital del país, Quito. Como otras instituciones de educación superior ecuatorianas, su organización está delineada alrededor de un modelo educativo y de los parámetros de valoración de la calidad del sistema nacional. Uno de los principales cambios que enfrenta desde el año 2014 es la renovación de la propuesta curricular, situación que ha motivado procesos de socialización y capacitación internos. La formación pedagógica la gestiona la Coordinación de Capacitación docente de la Dirección General Académica, que pertenece al Vicerrectorado Académico.

CAPÍTULO II

LA TRAYECTORIA DE LA UNIVERSIDAD

El abordaje de este capítulo es en esencia historiográfico con respecto a los intereses del estudio. Si bien se inicia procurando encajar el concepto de educación superior desde los orígenes de la universidad, emprende un trayecto recurrente de episodios que permiten ir situando algunos de los componentes y temas más evocados en el ámbito universitario.

La intención de presentar estos contenidos es proveer una perspectiva general de cómo el transcurso histórico define aspectos que tienen especial relevancia en la universidad. Háblase de autonomía, libertad de cátedra, calidad y la propia misión institucional.

Se incluyen aproximaciones clasificatorias de los modelos de universidad, al igual que de su función social y organización. En la última parte aparecen los dilemas más aparentes a los que se ve enfrentada y los cambios que recomponen su rol institucional.

2.1 ¿Qué se entiende por educación superior?

Los términos educación y superior juntos proveen una referencia directa a los estudios postsecundarios que se realizan en los campus universitarios, pero, por separado, abarcan definiciones nutridas de acepciones. En aras de la prudencia, es preferible empezar a hablar de ellos por separado.

Si la búsqueda de la palabra *educación* empieza por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua (s/v), lo que se encuentra más inmediatamente son asociaciones tanto a la enseñanza y doctrina, como a la instrucción. Siguiendo este hilo, es posible llegar a un concepto bastante difundido, como el de la transmisión de conocimiento. Empero, la etimología de la palabra *educación* señala el “sacar fuera”, acudiendo a una raíz indoeuropea (*eduk*) que sitúa una misión aparentemente más sencilla, el “enseñar a ver”.

Haciendo el mismo ejercicio con la palabra *superior*, puede notarse que este término en solitario queda desprovisto de vinculaciones a lo educativo. Evoca una preeminencia, adjetiva la mayor cantidad en cantidad o cualidad.

Será solamente uniendo los vocablos *enseñanza* y *superior* que se lee la definición de “estudios especiales que requiere cada profesión o carrera”. Pero si este acople se da con el primer desglose, la educación superior sería algo así como: sacar el potencial más elevado. Y aquí la localización no es propiamente física, sino que definiría el trabajo de la docencia para que quien estudia en la universidad saque lo mejor de sí.

El concepto de nivel en la educación se construye basándose en el supuesto de que los programas educativos pueden categorizarse por orden para representar la progresión educativa con relación a los grados de experiencias de aprendizaje, los conocimientos, habilidades y competencias que se proponen impartir (UNESCO, 2013, p. 15).

Este supuesto funciona en el recorrido de los contenidos educativos, por los cuales la educación escala abarca desde la primera infancia hasta el nivel de doctorado o equivalente. Lo que se denomina educación superior entra en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO como educación terciaria. Es decir, la que se destina a un alto nivel de complejidad y especialización, donde se incluyen grados, niveles de maestría, especialización y doctorados, o sus equivalentes.

Al hablar de educación terciaria se diagrama la trayectoria desde el egreso del sistema educativo hasta el ingreso al mundo laboral. Y es esta fundamental característica la que la diferencia de los niveles previos, como la educación primaria o secundaria.

Concentrando la atención en los estudios de grado, la particularidad es que hay una esencia teórica importante, aunque combina la práctica y la base investigativa, para que el área de conocimiento profesional pueda ser comprendida. Se dan las prácticas preprofesionales propiamente dichas en los niveles previos a la culminación de los estudios y se configura el primer paso para enrolarse al trabajo.

Mientras la educación profesional o vocacional busca la preparación para el desempeño en el lugar de trabajo, lo que identifica a la educación terciaria es la “educación académica” que está equiparada a lo universitario, como seno de las ciencias y las artes. Claro que más allá de la institucionalidad, el objetivo que se alimenta en la academia no deja de ser el aprendizaje.

2.2 Los orígenes de la universidad

Para hablar de orígenes de lo que hoy se conoce por universidad es inevitable regresar a los griegos y sus escuelas, en donde se conformaron muchos de los elementos que hoy se equiparan en la academia; para luego transitar por las primeras casas de estudio hasta alcanzar la definición de universidad.

La misma palabra *academia* se origina en el centro docente fundado por Platón, opuesta al materialismo antiguo. Algunos textos platónicos, singularmente el libro VII de la *República*, informan sobre lo que podría decirse era el plan de estudios de la Academia, que incluía el estudio de las disciplinas matemáticas (aritmética, geometría, astronomía y armonía) que debe servir como entrenamiento para el estudio propiamente filosófico (Reale & Antiseri, 2001).

Sin embargo, las escuelas presocráticas griegas ya funcionaban a través de la agrupación con intereses determinados. Los *homéridas* que funcionaban como una corporación encargada del canto y la difusión de los versos homéricos, o los médicos, denominados *asclepiadas*, por considerarse todos ellos descendientes de Asclepio. En las especialidades técnicas, el nombre del experto que había enseñado el arte era necesario para demostrar la competencia. Ello supone el inicio de lo que hoy serían los títulos académicos (Solana Dueso, 2008, p. 413).

La primera escuela griega es la Escuela Milesia, fundada por Tales, Anaximandro y Anaxímenes (Aristóteles, 2008), la cual es señalada como la primera en desarrollar la discusión filosófica. Aristóteles distingue a quienes describieron el mundo en clave sobrenatural y mítico (*theologoi*) y los que lo describieron en términos naturales y físicos (*physiólogoi*). La Escuela de Mileto tenía como rasgo específico la no adherencia a unas tesis o unas creencias, sino en compartir un proyecto y unos métodos de investigación.

Por otra parte, la Escuela de Elea, cuyo funcionamiento se asemejaba a un grupo de investigación, estaba enfocada en el arte de la argumentación. No obstante, la defensa se centraba en el argumento, no en el maestro (Ortuño Arregui, 2014).

Las primeras relaciones entre los miembros de estas agrupaciones ya hacían referencia a cómo ocurren las conexiones entre los involucrados en la academia actual. Está concebida en el sucesor (*diadochos*), discípulo (*mathetes*), oyente (*akroates*) o compañero (*hetairoi*) (Solana Dueso, 2008, p. 414). Todos estos términos, tanto en las escuelas milesia como eleática, apuntan a la relación maestro-discípulo, así como a la producción y transmisión del conocimiento por la oralidad.

Otra de las escuelas era la de los pitagóricos, como escuela matemática, con intenciones políticas y religiosas. Mientras, en la época helenística surgen nuevas escuelas: La Stoa para el estoicismo y el Jardín de Epicuro (Solana Dueso, 2008, p. 418).

Como rival de la escuela platónica estuvo el Liceo de Aristóteles, el cual plantea un programa universal de investigación que incluye todos los saberes, clasificados en tres géneros: teóricos (filosofía primera o teología, física y matemáticas), prácticos (ética y política) y productivos (entre ellas, la poética). El *corpus* aristotélico contiene estudios representativos de todos estos tipos de saberes. El Liceo distinguía la función docente y la investigadora e inauguró la biblioteca (Solana Dueso, 2008, p. 417).

Ni en la Academia ni en el Liceo existió la noción de ortodoxia como cuerpo de creencias obligatorias. Mientras que, con Sócrates, sus discípulos desarrollaban un tipo de *paideia* en

la que primaba la capacidad polémica, el espíritu de disputa o el gusto por la paradoja, una educación preferentemente literaria (Marrou & Barja, 1985, p. 90).

Posteriormente pueden ubicarse la Universidad Imperial de Constantinopla hacia el año 425 (Freely, 2009; Marrou & Barja, 1985), la Universidad Nisbis en Persia, la Universidad de Al-Qarawyín erigida en Fez, Marruecos, en el año 857. Si bien la creación de estas universidades tenía una finalidad religiosa consagrada al estudio del Corán, luego expanden sus estudios a la lingüística, historia, derecho, música, astronomía. El método pedagógico estaba basado en exposiciones, así como en preguntas y respuestas (Borrero Cabal, 2008).

Durante el siglo X existe una conformación de la unidad jerárquica de conocimientos religiosos e intelectuales, comprendida por: la mezquita, la madrasa o escuela de estudios superiores, el hospital –como sitio también de enseñanza– y los observatorios para estudios astronómicos. Aquí además se producen relaciones pedagógicas, científicas y una construcción sociológica entre maestros y estudiantes.

La cultura universitaria promovida por el desarrollo científico del siglo X en el mundo islámico sería el precedente de las universidades medievales europeas de los siglos XII y XIII. Sin embargo, la esencia como tal de la universidad se da en Europa Occidental, donde aparece estructurada como institución social y jurídica, maestros y estudiantes, estatutos, currículos, titulaciones y sistema administrativo.

La primera fundación de una universidad en Europa suele atribuirse a la Universidad de Bolonia entre los años 1155 a 1158. La fundación de la Universidad de Oxford suele situarse en 1163, aunque en la reseña de su vida institucional se habla de que ya existía algún tipo de enseñanza a partir de 1096, alcanzando su apogeo en 1167, cuando Enrique II prohibió a los estudiantes ingleses asistir a la Universidad de París. Mientras que Cambridge, Salerno y Salamanca se dan a conocer a principios del siglo XIII (Iyanga Pendi, 2000; Rashdall, 1987).

La Universidad de París, originada como corporación anexa de la escuela catedralicia de Notre-Dame fue reconocida como *universitas magistrorum et scholarium*, que reemplazó al *studium* (que significaba estudio, pero originalmente se asociaba al deseo, afán, anhelo) como la antigua forma de nombrarla. *Universitas* referencia el todo, el grupo. Para el caso se traducía como gremio de estudiantes y docentes.

La implantación de una institución de educación superior, originada en el cristianismo medieval, tenía como elemento novedoso su modo de organización, así como de dónde provienen algunas nociones asociadas a la universidad hasta el día de hoy. Por citar algunas: la diferencia entre *studium generale* y *particulare* que tiene que ver con las vertientes

de enseñanzas; el *curriculum* como plan de estudios; el *consortium* profesoral, que serían los actuales Consejos de Universidad; las comunidades de estudiantes *natio* (cuyo significado aludía a la condición de estudiante que nacía en la universidad) y que representarían las hoy nombradas asociaciones de estudiantes.

El procurador universitario –que en lengua inglesa conserva su nombre *proctor*; las *facultates*, ahora facultades; la *lectio* o lectura que era el método didáctico por excelencia; la *quaestio* que era la formulación de problemas y la discusión teórica *disputatio* (de aquí es donde *escuchar* (*audire*) se establece como sinónimo de *estudiar* (*studare*), de estar en clase); *professor* para designar a los profesores de derecho durante el siglo XIV; la *cathe-dra*, cuyas acepciones van desde la cátedra en la que subía el profesor a dar clases, hasta el concepto abstracto que abarca las funciones docentes y más adelante, sinónimo de “lugar docente” que daría lugar al término catedrático; *decanus*, quien convocaba y presidía las funciones de la facultad, ahora decano; la *licentia* obtenida una vez sacado el título de bachiller y tras cursar otros tres años más de estudio; *docendi* para los profesionales de la enseñanza y *exercendi* como la garantía de aptitud para ejercer una profesión (Borrero Cabal, 2008; Iyanga Pendi, 2000).

El modelo de *colleges*, exclusivamente inglés, apareció en Oxford en el siglo XIII. El primero de ellos fue el Merton College. En contraposición con la *house* y el *hall*, era el lugar donde los “clérigos” rezaban con regularidad, por el alma del fundador (Rashdall, 1987, Capítulo 6).

La expansión de la universidad en otros continentes se da a través de transferencia derivada de la ocupación de sus pueblos y los procesos de colonización. En América del Sur afloran por la conquista española. En África, por Gran Bretaña y Francia particularmente. En Oceanía, por la influencia de otros pueblos europeos. En el siglo XVIII aparecen numerosas universidades y otras instituciones de enseñanza en América del Norte, Central y del Sur, como descendientes de la tradición universitaria europea.

En Norteamérica se desarrollaron modelos diferentes, donde las primeras universidades también estuvieron arraigadas a la religión y el mecenazgo, pero al ser una sociedad plural en lo religioso, el rumbo que tomaron fue distinto. En 1636, es fundado un colegio por la Massachusetts General Court, que se convertiría tres años después en el Harvard College en honor a su benefactor, la primera institución de enseñanza superior que concedió grados académicos en América del Norte.

Le siguieron el Colegio de William and Mary de Virginia, la Universidad de Yale, Nueva Jersey (hoy Princeton), la actual Universidad de Columbia, Pensilvania, Brown y finalmente, en la época colonial, el Dartmouth College. En el caso de Canadá, no hubo

instituciones educativas de nivel superior hasta el final del siglo XVIII, salvo un seminario en Quebec y un par de escuelas de gramática (Roberts, Rodríguez Cruz, & Herbst, 1999, p. 283). Tras la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos fortalece su sistema de educación superior como superpotencia con la emigración de intelectuales ante el declive temporal de Europa.

2.3 Antecedentes del quehacer universitario

Los modelos son aproximaciones teóricas que sirven como medio de exploración del funcionamiento y características de las universidades. Estas construcciones pueden ser sumamente útiles para el análisis social, histórico o investigativo. Como herramienta comparativa, dejan visualizar la manera en la que durante el siglo XIX se define la refundación universitaria con los modelos germánico, francés y británico.

Los llamados modelos primigenios y espontáneos de las primeras universidades europeas estructuraron una forma de organización y de gobierno que estuvo anclada a la Iglesia. La enseñanza y el saber pasaron de los monasterios a las catedrales. En las escuelas catedralicias y los conventos se instruía sobre nuevas disciplinas y saberes.

En el caso del modelo boloñés, como corporación de estudiantes, el rector era quien vigilaba las matrículas y el comercio de libros, participaba en la designación de profesores y en el cumplimiento de sus tareas y tenía la potestad de dar normas y de juzgar a los escolares y oficiales de la universidad en materia civil.

En París, mientras tanto, el rector no tuvo jurisdicción. Es en 1245 cuando aparece por fin la universidad bien descrita y consolidada, con su rector y procuradores, cabezas de las naciones; los maestros y bachilleres, venidos de diversos lugares, se agrupaban en la nación o región de donde procedían. El rector era elegido por los procuradores, mientras que en Oxford no hubo rector, sino que al frente estaba un canciller, designado por el obispo de Lincoln, con jurisdicción eclesiástica y civil, concedida por el rey (Peset, 2015, p. 12–14).

El modelo de la universidad de Bolonia se expandió, con variantes, a otras ciudades italianas. En la península ibérica se fundaron estudios generales y universidades en cada uno de los reinos. La enseñanza se empieza a concentrar en los colegios, dejando a la universidad el control de los grados.

Con el transcurso del tiempo, casi puede hablarse de la desaparición de los modelos primigenios. Esto puede explicarse porque tanto los estadios de poder –llámese iglesia, estado, nobleza– empiezan a requerir lo que hoy se denominaría perfiles profesionales: doctores y licenciados, para el gobierno.

La historia de los modelos universitarios se acompaña de los cambios de paradigma académico. La búsqueda compartida del saber en los estudios humanísticos muta al interés por la filología histórica que se implantó, pero no prevaleció, durante toda la edad moderna temprana. Esta da paso a las ciencias exactas, específicamente las matemáticas, en el siglo XVII. En tanto que en el siglo XVIII estas dan paso al método experimental, como base operativa para el trabajo científico (Frijhoff, 1999).

La introducción del método experimental promueve la fundación de escuelas especializadas en ingeniería, silvicultura, veterinaria. El humanismo pierde su vitalidad y hasta credibilidad al convertirse en lacayo de los círculos políticos o académicos dominantes; por lo que el renacer de las ciencias prescindió de él en cierta medida. El *studium generale* como institución del siglo XV abarcaba toda la gama de conocimientos, puros y aplicados (Frijhoff, 1999). En contraposición las *hautes écoles* –representadas por lo que hoy es la *École polytechnique*– conducían la metamorfosis de esa universidad medieval a la del siglo XIX.

La universidad vinculada a estudios superiores no era la universidad medieval, pues la oferta de estudios abarcaba lo que hoy sería la educación primaria y secundaria, ya que se enseñaba a leer y escribir (Frijhoff, 1999). Esto suponía un conflicto de delimitación entre la educación secundaria y superior. Cuando las sociedades empiezan a pugnar por formación para el trabajo en organismos públicos o para el servicio estatal y las universidades no pudieron responder estas necesidades, empiezan a diezmarse. Pero es este cambio que hace que la universidad distinga su nivel de enseñanza.

Frijhoff aclara la división de las universidades en el siglo XVI:

- Humanidades (escuelas de gramática) que funcionaron en la edad moderna temprana. Las que sobreviven fueron las que absorbieron los colegios. Aquí se distingue el modelo de universidades especializadas con *écoles*.
- La unión de universidad y colegio que conservaba la distinción *paedagogium*, donde la docencia se daba en sistema de clases graduadas; mientras que la universidad conservaba el sistema de cursos magistrales rotatorios.
- La universidad *stricto sensu* que otorgaba formación para la enseñanza, la ciencia, las profesiones (medicina y derecho), clerecía católica y protestante.

Como puede observarse, las designadas escuelas de gramática tenían el cometido de la enseñanza de cultura general, pero la universidad como tal se enrumba en la oferta de formación para una carrera profesional, para el servicio de las clases dirigentes. Esto se evidencia en las reformas que en los siglos XVII y XVIII buscan servir el mercado del trabajo y empieza lo que sería la profesionalización de la educación superior.

Con lo descrito anteriormente pueden identificarse tres modelos de universidad, pero también podrían clasificarse por su función social.

Tabla 3
Modelos y clasificación de universidades por función social

MODELOS	CLASIFICACIÓN POR FUNCIÓN SOCIAL
Universidad de profesores con facultades de docencia centralizada, agrupación por disciplinas. La formación es especialista.	Provisión de educación como parte del ciclo vital. Se caracteriza por una gran Facultad de Artes.
Universidad colegial o tutelar (modelo Oxford) con docencia descentralizada y comunidades organizadas de maestros y alumnos. Facultades y formación en cultura general amplia.	Enfocada en la educación general.
Modelo intermedio de universidad-colegio de organización centralizada más sistema colegial. Tamaño reducido. Bloques únicos para controlar a bajo costo.	Formación para futuros miembros de una profesión o promover el conocimiento científico. Disciplinas para especialistas.
	Formación para élites. Función de socialización.
	Función tutelar de la universidad colegial. Enseñanza de una disciplina de la manera de vivir en comunidad.

Elaboración propia a partir de Frijhoff (1999, p. 68–71)

Con estos antecedentes pueden reconocerse los distintos tiempos en los que la universidad se inventa y se reinventa con su aparición en los siglos XI y XII con los referentes de París y Bolonia y su refundación en el siglo XIX con los arquetipos germánico, británico y francés. La universidad contemporánea del siglo XX, centrada en la universidad estadounidense y con otra fase definida bajo el proceso globalizador de finales del siglo XX y de principios del XXI se convierte en la universidad deslocalizada geográficamente.

Tabla 4
Perspectivas Decimonónicas de Universidad

PERSPECTIVAS DECIMONÓNICAS	CARACTERÍSTICAS
MODELO GERMÁNICO <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Schleiermacher </div>	La intervención del Estado en los asuntos de la universidad no estimula la consecución de los fines de la institución y, lejos de ello, su injerencia resulta entorpecedora. En la medida en que se cumpliera el fin último que les correspondía a las universidades, se cumpliría también con los fines propios del Estado.

<p>“Elevar la cultura moral de la nación” “Cultivar la ciencia en el más profundo sentido de la palabra” Humboldt.</p>	<p>a) La articulación entre investigación y estudio. Vinculación de la investigación con la enseñanza en la perspectiva del progreso y el desarrollo del conocimiento.</p> <p>b) La búsqueda sistemática del desarrollo científico.</p> <p>c) La distinción de los espacios jerárquicos del conocimiento.</p> <p>d) La nueva relación entre estudiantes y profesores.</p>
<p>MODELO BRITÁNICO</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p>Tradición Oxford y Cambridge.</p> <p>John Henry Newman</p> </div> <p>Oxford: preeminencia de una educación humanista.</p> <p>Educación universitaria liberal con sólida formación general.</p>	<p>El propósito de la educación superior implica, antes que formación profesional para acceder al trabajo o la dedicación a la investigación científica, el cultivo de la inteligencia por sí misma, la firmeza, la comprensión y versatilidad del intelecto.</p> <p>Defensa de la libertad intelectual y del conocimiento en la universidad. Reconocimiento al derecho institucional para decidir las cuestiones concernientes a la búsqueda de la universidad.</p>
<p>MODELO FRANCÉS</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p>Napoleónico</p> </div> <p>Lógica centralizadora</p> <p>Formación profesional.</p>	<p>a) Influencia notable para Hispanoamérica.</p> <p>b) Formación profesional de elite.</p> <p>c) Énfasis en el desarrollo de competencias prácticas y profesionales.</p> <p>d) El monopolio estatal de la enseñanza.</p> <p>e) La alta centralización y unidad corporativa.</p> <p>f) El carácter civil o laico, así como su propia capacidad de auto reproducción.</p>

Elaboración propia a partir de Casanova (2015, p. 50–53)

2.4 Los conceptos de autonomía y gobierno universitarios

La teoría universitaria europea exponía como solución la plena libertad de voluntades, con derechos y deberes correspondientes exigidos y respetados por las partes que componían el gremio.

En los siglos XVII y XVIII, la imposición que implicaba que cada país tuviera la religión de su gobernante muestra cómo la formación universitaria era un blanco de control. Las legislaciones prohibicionistas de movilidad estudiantil para proteger la universidad local dividían la Europa oriental y occidental en tres grupos: católica, luterana y reformada.

El fin de la Edad Moderna y el inicio de la Contemporánea trastoca profundamente las sociedades. A través del movimiento liberal, en contraposición del absolutismo, se

proclaman la libertad y los derechos. Las restricciones de la sociedad feudal ven su fin con el libre mercado y la revolución industrial.

La pérdida de autonomía universitaria se debe a la nacionalización y el centralismo, al estilo napoleónico, donde los estatutos comunes empiezan a escribirse de carácter general y las funciones rectorales se van volviendo de tipo económico-administrativo. La exigencia de más preparación y madurez –cabe recordar que, en sus inicios, el rectorado lo ejercían estudiantes jóvenes cuya edad podía bordear los veinticuatro años– respondía a que los asuntos confiados al cargo implicaban cada vez más un juicio discreto, de toda índole y complejidad (Rodríguez Cruz, 1979, p. 50–52).

No puede discutirse la autonomía universitaria sin traer a colación la conformación de los estados-nación desde finales del siglo XV. La identidad cimentada en territorio, población y gobierno son el resultado del espacio que deja la decadencia de la nobleza y el clero. La burguesía y los comerciantes intervienen en las monarquías para que la sociedad feudal se vea mermada. La acción social emerge como principio fundamental de ciudadanía.

En el modelo universitario anglosajón, existe distancia con respecto al Estado. En el modelo francés, el gobierno universitario se integra a los órganos del Estado y en el modelo germánico se busca la funcionalidad de la universidad ante los planteamientos nacionalistas, pero delimitando la intervención estatal.

En el caso de las universidades en Hispanoamérica específicamente, que, como ya se mencionó, aparecen como resultado de la transferencia, su modelo inspirador de gobierno fue el de la Universidad de Salamanca. El rector era el representante del gremio universitario, con la particularidad de que sí ejercía la jurisdicción académica (Rodríguez Cruz, 1979).

2.4.1 La Reforma de Córdoba: la proyección latinoamericana de la autonomía

Podrían anotarse varias luchas históricas que se han originado en la universidad o que han perseguido cambios en su estructura. Por la caracterización del estudio y como una ruta de acercamiento al contexto se aborda una de las reformas universitarias más significativas en el sur del continente americano.

El modelo que se traslada a Latinoamérica es fundamentalmente el napoleónico (Ortiz, 2010). El carácter de academias señoriales continuó luego de las guerras independentistas en América Latina. El Movimiento de Córdoba, formado por estudiantes de la Universidad de Córdoba³, se inició en junio de 1918, más bien como resultado de un largo proceso de

³ La Universidad de Córdoba (Argentina) fue fundada a comienzos del siglo XVII. Actualmente es la Universidad Nacional de Córdoba.

agitación social que configuró las clases medias, que veían en la universidad una posibilidad de ascenso económico y social. El Movimiento ponía en cuestión el funcionamiento obsoleto de la universidad, con respecto al funcionamiento social (Tunnermann, 2010).

Este movimiento parece una convergencia de varias influencias, donde una de las características que lo fundamentaba era el llamado "americanismo" y su denuncia del imperialismo. En sí, la urgencia por la creación de una cultura propia.

El impacto de la Reforma tuvo una onda expansiva en toda América Latina. El ideario fue acogido en Perú con la creación de las "Universidades Populares González Prada", así como en Chile, Uruguay, Colombia, Venezuela, Paraguay, Cuba, Puerto Rico, Ecuador y Centroamérica. No obstante, el Movimiento perdió fuerzas ahí donde las clases medias lograron el control del poder político y adquirió extraordinaria virulencia ahí donde las oligarquías, a través de las dictaduras militares, trataron de cerrarle el paso (Tunnermann, 2010, p. 114–117).

Los contenidos de la Reforma estaban orientados significativamente a la autonomía y al cogobierno universitario. El desglose de dichos contenidos puede diferir según el abordaje que hacen los sociólogos y estudiosos del tema, pero, a continuación, se exponen los detalles que circundaban los manifiestos del Movimiento, así como los efectos posteriores a él.

Tabla 5
Comparación entre programa e innovaciones posteriores a la Reforma de Córdoba

PROGRAMA DE REFORMA	INNOVACIONES POSTERIORES
Autonomía universitaria: política, docente, administrativa y económica. Autarquía financiera.	El intento de institucionalizar el cogobierno de la Universidad por sus profesores y estudiantes. La implantación, más verbal que real, de la autonomía de la Universidad frente al Estado.
Elección de los cuerpos directivos y autoridades de la Universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos (profesores, estudiantes y graduados) en la composición de sus organismos de gobierno.	
Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras.	La reglamentación del sistema de concursos para el ingreso a la carrera docente que, sin embargo, jamás eliminó el nepotismo catedrático.
Docencia libre.	Algunas conquistas en el campo de la libertad docente.

Asistencia libre.	
Gratuidad de la enseñanza.	Modernización de los sistemas de exámenes y de la democratización, a través de la gratuidad de la enseñanza superior pública.
Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza; docencia activa, mejoramiento de la formación cultural de los profesionales.	La erradicación de la Teología y la introducción, en lugar de ésta, de directrices positivistas. La ampliación y diversificación de las modalidades de formación profesional a través de la creación de nuevas escuelas profesionales.
Asistencia social a los estudiantes: democratización del ingreso a la universidad.	
Vinculación con el sistema educativo nacional.	
Extensión universitaria: fortalecimiento de la función social de la Universidad, proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales.	
Unidad latinoamericana: lucha contra las dictaduras y el imperialismo.	

Elaboración propia a partir de Tunnermann (2010), López (2006) y Ribeiro (1969)

El reclamo de autonomía de la Reforma tenía como fin ser un instrumento capaz de permitir a la Universidad el desempeño de una función hasta entonces inédita: la de crítica social, producto de circunstancias históricas y sociales, no consiguió la transformación de la Universidad en el grado que las mismas exigían, pero dio algunos pasos positivos en tal sentido.

La autonomía como principio universitario fundador no ha dejado de ser un tema en ciernes. Según la Declaración de la Conferencia Nacional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008), la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Siguiendo con el Proceso de Bolonia, la Declaración sobre el EEES del año 2010 reafirmó la concepción de que la educación superior es una responsabilidad pública.

La diversificación de las estructuras e instituciones, la internacionalización de la educación superior, la cultura de evaluación de la calidad o la pertinencia del aprendizaje son algunos de los elementos que ahora cuestionan las formas establecidas de gobernanza de la educación. La mundialización representa un desafío cada vez mayor para la autonomía de los estados-nación y complica la formulación de políticas (UNESCO, 2015, Capítulo 3).

Es menester concebir la autonomía y la organización de la universidad dentro de un estado en red (Castells, 2003), donde las injerencias intersectoriales se ven irremediables. También el accionar estatal se combina indefectiblemente con los roles universitarios para satisfacer las demandas externas, no solo las del mercado laboral, sino también las sociales. Todo esto en un escenario en el que la identidad ciudadana pasa por una crisis de sentido.

El tipo de espacio en el que se convierte la educación superior depende, justamente, de las concepciones puestas en su funcionamiento. Con esta perspectiva, la estructura universitaria no es solamente el *corpus* institucional, sino el reflejo de las preguntas y carencias sociales.

2.5 Docentes, estudiantes y libertad de cátedra

La relación más estrecha que puede construirse dentro de la universidad es, sin duda, entre docentes y estudiantes. Hablar de relación es una denominación ambiciosa por demás si se piensa en el desarrollo histórico de la universidad. Tomando como referencia la libertad de cátedra es posible deambular por la estructuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la creación de roles de docentes y estudiantes.

Los profesores, doctores *legentes* o *regentes*, eran al principio, elegidos por los escolares y pagados a través de colecta (Iyanga Pendi, 2000; Rodríguez Cruz, 1979). Inicialmente, el profesor otorgaba el grado a quien él consideraba, pero este criterio iría modificándose hasta que a mediados del siglo XII hubo participación laica y a fines de siglo ya se trató de profesores. En el siglo XIII tardío, la tarea la tendría el Colegio de Doctores. En las universidades primigenias de la Edad Media no todos los doctores enseñaban, era el colegio de doctores el que seleccionaba a los estudiantes mediante el oportuno contrato (Rashdall, 1987).

El estudiante que era sometido a un ciclo de exámenes previas antes de la graduación, al ser declarado laureado, se convertía en *doctor iuris* y recibía la *licentia docendi*, que era la “licencia para enseñar”, por lo que también se denominaban licenciados. La separación de las titulaciones bachiller, licenciado y doctor vendría posteriormente en las diferentes geografías. La consecución de esta titulación estaba precedida por, al menos, dos años de lecturas, de ahí que en los países anglófonos se sigan denominando a las clases como *lectures*. Pero la imagen de la lectura da, además, signos de cómo la docencia se llevaba a cabo.

Durante el siglo XIX, una forma más antigua de pedagogía, que enfatizaba la recitación y la memorización (y el castigo corporal y la humillación) dio paso a un enfoque centrado en las conferencias. Alrededor de ese mismo periodo, el papel de la facultad evolucionó, ya

que el mismo se hizo cada vez más especializado, profesionalizado y departamentalizado (Borrero Cabal, 2008).

Con la universidad moderna del siglo XVI y su enfático humanismo, que desembocó en la Revolución Científica del siglo XVII, la Ilustración del siglo XVIII y la Revolución Industrial del siglo XIX. En definitiva, con la secularización de la universidad, se instaura la libertad de cátedra. Su visión doctrinaria y su positivización legislativa ocurre en Francia –luego de la Revolución e incorporada constitucionalmente en 1830– y en España en 1931. A América Latina llega en los siglos XIX y XX (Roberts et al., 1999).

Si ha de asignarse el principio de libertad de cátedra a una doctrina, debería ser a la alemana, donde aparece como exigencia jurídica para los gobernantes monárquicos y religiosos la no intervención sobre los profesores investigaban y enseñaban. Esto como parte del camino para la formación integral, a través de la apertura a la totalidad de la experiencia humana que promulgaba el modelo universitario germánico.

Los alumnos abandonan el rol de educandos o de almas extraviadas para empezar a ser considerados como colaboradores del desarrollo científico. Pero la libertad de cátedra se ejerce en todas las esferas, entre los estudiantes –al escoger los cursos–, las autoridades –al no intervenir– y los docentes –como sujetos activos. Todo lo cual se resume en: *libertad de investigación, libertad de enseñanza y libertad de aprendizaje*.

Por un lado, los estudiantes universitarios –con ciertas distinciones de regiones a otras– tienen voz y voto en las elecciones al rector, participan como en el cogobierno universitario, intervienen en los presupuestos, proponen reformas, evalúan al profesorado, velan por sus derechos. El sentido participativo dentro de la universidad también cruza la práctica docente y la gestión dentro del proyecto educativo y el propósito institucional.

La libertad de cátedra como facultad de elegir niega la autarquía, es decir levanta la dualidad deber-derecho mediante la responsabilidad de la libertad ejercida en un sistema que, teniendo características de cerrado y configura su misión social a través de la participación conjunta de sus actores.

2.6 La noción de calidad para el posicionamiento universitario

En la *Metafísica* de Aristóteles aparece el término *cualidad* (del latín *qualitas*) como categoría universal, que transmutaría en el pensamiento filosófico como distinción del ser. Calidad –del mismo origen etimológico– aparece situado dentro de la terminología de la Revolución Industrial. Este término, como muchos otros, al introducirse en diversos ámbitos, ha ido reelaborándose, lo cual puede significar, más que una evolución, una adecuación

a ciertas motivaciones. Su inmersión en la producción y luego en la gestión empresarial atañen a un medio de optimización de recursos y logro de metas.

La palabra además llama a otras, estableciendo temáticas: búsqueda, aseguramiento, control de la calidad. La inclusión del aseguramiento de la calidad nació en los años cincuenta y sesenta del siglo XX dentro de la industria militar y espacial de Estados Unidos de Norteamérica para ofrecer productos ajustados a unas especificaciones dadas (Moreno-Luzón, Peris, González, 2001).

En todos los ámbitos, la calidad funciona como criterio de valoración y elección, aunque no pueda definirse por consenso. Una de las formas de confrontar la polisemia y la multiplicidad de rutas que arroja el término ha sido la medición y su expresión con indicadores, de ahí que habría que preguntarse: ¿Cuál es su unidad de medida? ¿La calidad se posee o se construye? ¿Necesita hacedores, ejecutores o declarantes? Al no dejar de ser una categoría clasificatoria, la realidad, que es multicriterio, escapa a las metodologías propuestas para ceñirla.

En América Latina, la relación entre la universidad y el poder público es determinante para entender cómo se traduce la calidad al entorno universitario. Como efectos de la segunda posguerra, aparecen nuevos escenarios, tales como la masificación de la educación media y la consiguiente presión para la educación superior. De manera correlacionada aparecen nuevas instituciones para cubrir la demanda, en su mayoría privadas, y no necesariamente reguladas, con la consiguiente ausencia de información sistematizada sobre las instituciones, estudiantes, personal académico, planes de estudio, actividades y proyectos (Villanueva, 2011).

Harvey y Askling definieron la década de los años noventa como la de la calidad para la educación superior (Lee, Harvey; Berit, 2003). Los mecanismos propios que la universidad guardaba en su interior como garantía de buen desempeño tuvieron que ser visibilizados y demostrados. Los gobiernos enfatizaban hasta qué grado estaban adaptadas las universidades para el propósito educativo y cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje generaban valor, como una forma de adherirse a la conformación de las economías del conocimiento, surgidas como postulado a mediados de los años ochenta. La evaluación externa se convierte en una bidireccionalidad entre el llamado al cambio y la aplicación de políticas públicas.

La cultura de rendición de cuentas (*accountability*), donde se ejercía control sobre la educación superior, cambia de matices. En China, Europa del Este, América del Sur y Escandinavia, la responsabilidad asociada a la calidad se hace a costa de una gestión abierta al escrutinio. En los países en lo que se otorga una nueva autonomía responsable, la

autoevaluación se considera como indicativo del cambio hacia el autogobierno. Mientras que, en aquellos países donde las universidades son tradicionalmente autónomas, la autoevaluación se considera no solo políticamente pragmática, sino un vehículo necesario para asegurar que la institución centre su atención en los problemas de calidad (Lee, Harvey; Berit, 2003, p. 72).

La utilización de los estándares y la calidad como representaciones válidas en el funcionamiento de la educación superior provocan inevitablemente que la enseñanza y el aprendizaje se conduzcan con un norte definido, que materializa el “deber ser” de cada universidad. La combinación de estándares y calidad permite interrelacionar sus definiciones. Para observarlas, se toma a continuación las definiciones que hace Harvey para la calidad de la educación superior.

Esta operacionalización de los enfoques de la calidad permite visualizar las medidas en la gestión académica, la infraestructura, los aspectos organizacionales y la generación de competencias en la educación superior.

Tabla 6
Operacionalización de los enfoques de calidad

ESTÁNDARES DE CALIDAD	ESTÁNDARES ACADÉMICOS	ESTÁNDARES DE COMPETENCIA	ESTÁNDARES DE SERVICIO	ESTÁNDARES ORGANIZACIONALES
Excepcionalidad. - Distintivo. De “alta calidad”.	Evaluación sumativa del aprendizaje. Normativas de habilidades de “alto nivel”. Evaluación comparativa de resultados de investigación. Elitismo.	Ligado a competencias profesionales. Delimitación entre habilidades profesionales y conocimiento.	Buena calificación de infraestructura. Renuencia al escrutinio de la competencia profesional (enseñanza).	Roles jerárquicos. Estatus académicos y de experiencia. “Valores tradicionales”. Énfasis en autonomía y libertad académica. Aversión a la transparencia.
Perfección o consistencia. - Noción “democratizadora” alcanzable.	Sin sentido, excepto por una noción idealista de que la evaluación de estándares de calidad por pares se llevará a cabo de una manera consistente.	Expectativa de un mínimo nivel prescrito de competencia profesional. Problemas en la evaluación de 'cero defectos'.	Relevancia principal en Asegurar el estándar del servicio calidad como relación administración de procesos (precisión y fiabilidad del mantenimiento de registros, horarios, cursos, arreglos, etc.)	Bien la primera vez. Documento procedimientos, regulaciones y buena práctica. Obtener Certificación ISO9000.

<p>Aptitud para los objetivos. - Cumplimiento de la misión institucional /programática.</p>	<p>Teóricamente los estándares deben relacionarse con los objetivos del curso (o institución). Evaluación sumativa con criterios referenciados y no referenciados para objetivos comparativos (declaración de la misión).</p>	<p>Especificación explícita de habilidades relacionadas con objetivos.</p> <p>Evidencia para identificar estándares mínimos de umbral (cuerpo profesional vs. requisitos para la práctica).</p>	<p>El propósito involucra la provisión de un servicio. Evaluación en términos de estándares (mínimos) para enseñanza de competencias, enlace entre la enseñanza e investigación, apoyo estudiantil, etc.</p>	<p>Asegurar mecanismos en lugar de evaluar si las prácticas y los procedimientos se ajustan a lo establecido. Propósitos basados en la misión.</p>
<p>Valor por dinero. - rendimiento, eficiencia.</p>	<p>Mantener o mejorar resultados académicos (perfil de egreso, publicaciones) para el mismo (o decreciente) recurso.</p> <p>Eficiencia en dirección contraria a la mejora de la calidad.</p> <p>Proveer a los estudiantes de experiencia académica (cualificaciones, entrenamiento, desarrollo personal) como garantía de la inversión.</p>	<p>Mantener o mejorar la salida de graduados “empleables”.</p> <p>Garantizar el reclutamiento para posgraduación cuerpos profesionales.</p> <p>Proporcionar a los estudiantes experiencia educativa que aumenta la competencia, en relación con la carrera. Retorno de la inversión.</p>	<p>La satisfacción del cliente. Análisis (estudiantes, empleadores, organismos de financiación) para evaluar el proceso y resultados. Estudiantes y otras partes interesadas son vistas como “clientes que pagan”.</p> <p>Niveles mínimos de servicio esperados.</p>	<p>Revisiones continuas y periódicas de cuan eficiente y eficaz es la estructura organizacional. Se apoya en estadísticas básicas.</p>
<p>Transformación. - Desarrollo de nuevos conocimientos.</p>	<p>Evaluación del aprendizaje en términos del estándar de adquisición de conocimientos y habilidades transformadores (análisis, crítico, síntesis, innovación) contra objetivos. Se enfoca en agregar valor más que en poner altos estándares. Empoderamiento formativo,</p>	<p>Proporcionar a los estudiantes habilidades mejoradas que los empodere a continuar aprendiendo y participar de manera efectiva con las complejidades del mundo “externo”.</p> <p>Evaluación del aprendizaje en términos de la adquisición de habilidades transformativas (análisis, crítica,</p>	<p>Énfasis en la especificación y evaluación de estándares de servicio e instalaciones que habiliten la adquisición de habilidades transformadoras</p>	<p>Énfasis en la organización estructural que alienta el diálogo, trabajo en equipo y empoderamiento del aprendiz. La responsabilidad está delegada a la calidad y los estándares. Son fundamentales: la innovación, la capacidad de respuesta y la “confianza”.</p>

	evaluación sumativa. Estándares de investigación evaluados en términos de impacto en relación con los objetivos.	síntesis, innovación).		
--	---	------------------------	--	--

Elaboración y traducción propia a partir de Harvey & Askling (2003) y Harvey (1999).

La calidad en el campo de la educación superior se acompaña casi automáticamente con la noción de *ranking*. Estos consisten en “clasificaciones ordinales de instituciones o programas, según ciertas dimensiones y ponderadores, y que tratan de reflejar la estratificación del sector en términos de calidad” (García de Fanelli & Carranza, 2018, p. 97). Es una conocida manera de externalizar la auditoría del desempeño universitario que termina siendo una vía de legitimación social.

Entre los principales y más conocidos están: Ranking Académico de las Universidades del Mundo (Academic Ranking of World Universities - ARWU), Times Higher Education World University Rankings (THE), QS World University Rankings (ranking QS) y SCImago-Institutions Rankings (SIR), este último, más una ordenación a partir de la producción científica de las instituciones.

Entre las críticas a estas metodologías está el hecho de que se analicen determinados campos científicos, que se consideren solo unos pocos indicadores, que se estudie solo un grupo de instituciones del sistema universitario, que se abuse de indicadores bibliométricos, que haya poca diferenciación entre el tamaño de las universidades, que no se contemple la responsabilidad social de las universidades, la multidimensionalidad ni suelen analizar las asociaciones entre los indicadores y la implicación de otros factores externos (Montané, Beltrán, & Teodoro, 2017, p. 287–293).

El ranking a emulación del tablero clasificatorio (*league tables*) usado en el fútbol puede ser contraproducente. En principio, la educación superior es un sistema complejo, los objetivos de cada institución varían, lo que las hace difícilmente comparables y obliga la utilización de factores únicos para el monitoreo y la evaluación (Harvey, 1999).

La estructura de gobernanza interna de las universidades utiliza los *rankings* en el diseño de sus planes estratégicos, analizando cómo pueden competir mejor por los estudiantes y el financiamiento. Estos usos de los *rankings* generan efectos negativos sobre la diferenciación institucional en el plano funcional. En particular, tienden a fortalecer con más estudiantes y fondos a las instituciones que se ubican en los primeros puestos y fuerzan al

resto a imitar el modelo de universidad de investigación, que no siempre es replicable (García de Fanelli & Carranza, 2018).

2.7 Del oficio y los dilemas de la educación superior

Aristóteles se preguntaba cuál era exactamente el propósito de la educación de su época: crear hombres cultos, educar en la virtud o satisfacer las necesidades materiales de la sociedad (cultura, virtud y utilidad). A lo largo de la historia, los propios designios de la universidad no han dejado de fluctuar y plantearse, a veces con bruma, a veces con decisión, estos mismos interrogantes.

Las funciones de la universidad han sido puestas a discusión ampliamente (Gasset, 1982; Merino, 2002). De estas discusiones se desprenden más bien disyuntivas sobre lo que debe prevalecer: la ciencia o la cultura, la docencia o la investigación, el desarrollo económico o social.

La función universitaria está contextualizada dentro del cumplimiento de un deber, pero no hay cumplimiento posible sin capacidades existentes. Contar con ciertos elementos para ejecutar otros. Esta correspondencia deja varios ejes de contenidos que pueden abordarse como algunos de los dilemas presentes en el tiempo para la educación superior:

(a) Currículo:

Del latín *curriculum* (carrera) la evolución de este término pasa desde el programa obligatorio a enseñarse en las escuelas a una visión social del mismo, con componentes históricos, culturales y temporalmente situado.

Este tema parece haber estado y seguir en crisis más que en discusión. Al realizar un vaciado de las páginas institucionales de las universidades de distintas partes del mundo, pueden encontrarse definiciones desde la formación del carácter, el pensar de manera crítica y reflexiva sobre los valores, la política y la sociedad; al igual que el crecimiento y madurez personal e intelectual.

La respuesta sobre cuál es el propósito principal de la universidad desde los programas que ofrece parece tejerse desde las posiciones gubernamentales. Las que pueden estar enfocadas en el desarrollo de la fuerza de trabajo, la movilidad económica y social, la democracia, las perspectivas globales, el pensamiento crítico y el servicio a la comunidad. A pesar del contenido político del currículo, es muy posible que los planes de estudio sigan dejando de lado ejes centrales, como la identificación de las necesidades estudiantiles y el desarrollo local.

(b) Investigación y docencia

Respecto a las funciones de la universidad, se puede hacer un avistamiento global de la investigación y la docencia como temas confrontados. Si bien es cierto que la relación entre ambos tiene mucho que ver con el carácter interno de la universidad, existen posiciones que invitan al reconocimiento de la integridad de las partes en su configuración temporal y espacial, así como un diálogo que entable una coexistencia productiva de cada una (Robertson & Bond, 2005).

En este sentido, Rowland plantea una interesante conexión entre las dos partiendo de la búsqueda de la verdad (*enquiry*) en su contexto, tanto para difundir motivación por el descubrimiento en el proceso enseñanza aprendizaje, como en la investigación para que emerjan nuevos conocimientos, aludiendo a las formas de “perversión” del impacto de la cultura de auditar, cuando el amor al conocimiento es reemplazado por la ambición de poder en el juego del conocimiento competitivo (Rowland, 2005).

Existen incentivos de todo tipo para los campos disciplinares y su priorización, más que para el *buen enseñar*. Los salarios, el reconocimiento y la posibilidad de promoción vienen a través de la rama de la investigación y no de la docencia.

(c) Misión social de la universidad

Varias preocupaciones sociales son tangenciales a las acciones que lleva la universidad en su seno. La Reforma de Córdoba, como ejemplo de demanda social, planteaba la democratización del acceso a la universidad abanderada por la asistencia libre y gratuidad. La universidad como principal mecanismo para el avance individual, la movilidad ascendente, la lucha contra la inequidad económica, encarnan esa misión social.

Los retos que el sistema de educación enfrenta son tan sensibles como urgentes: la representación de grupos de bajos ingresos, la pluralidad de saberes y de culturas, el avance de las ciencias y la tecnología. Todo ello, sumado a nuevas modalidades de estudio, la movilidad personal y las propias condiciones de los nuevos estudiantes y las exigencias del mundo del trabajo dejan espacios para discutir hasta qué punto la universidad es flexible para actuar en estos nuevos escenarios sin dejarse someter por el mercado, ser seducida por la política pública y manteniendo los principios de equidad.

(d) Definición de la formación

Cuando la universidad determina la forma de enseñar y evaluar refleja qué tipo de personas quiere formar, y si las quiere formar, o las quiere entregar al mercado laboral como un medio de producción.

De la era industrial se dependen un conjunto de paradigmas, como la "producción en masa" y la "talla única", que suponían la homogeneización de los estudiantes. Al igual que la "transmisión" como encargo instructivo, donde el profesor era experto y los estudiantes receptores pasivos. El conjunto de estas prácticas estaba direccionado a la clasificación por idoneidad.

La educación superior estaba preparando roles mecanicistas, pero con la era de la información los procesos de aprendizaje y enseñanza se ven en tela de juicio. La preparación profesional futura que se brinda en las aulas universitarias tiende a no confluir con la actividad e inmediatez como tópicos obligados del desarrollo.

El desafío que la educación superior enfrenta es hacer sus procesos de enseñanza aprendizaje más comprometidos, inmersivos y colaborativos, para un esquema de aprendizaje actual liderado por las TIC y el autodidactismo. En este sentido emerge como interrogante cómo podrá la universidad pervivir en el cambio sin dejar de pensarse y haciendo pensar a su comunidad en el trasfondo de las urgencias.

2.8 La universidad como organización o corporación

Recopilando las palabras más comunes que pueden caber dentro de lo que se conoce por universidad en el presente, podría obtenerse una red terminológica de este aspecto:



Figura N°7 Nube de palabras universidad como organización
Elaboración propia

La organización analizada como forma de dominación histórica, antropológica y sociológica (Weber, 2002) provee algunos factores del orden social que se forman alrededor de ella y que pueden pensarse al respecto de cómo funciona la universidad y cómo se relaciona consigo misma, con el gobierno, con el mercado, con la sociedad.

La directa vinculación de la educación superior con el mundo laboral crea un carácter económico que hace de la universidad una especie de círculo cerrado para apoderarse de las posibilidades sociales y económicas. Dentro del esquema universitario, la disposición

interna mueve a los actores en diversos *estadios de la apropiación*, ya sea el ejercicio docente e investigativo, la carrera académica como una serie de peldaños en la adquisición de competencias laborales o el espacio de gestión como acción directiva y política.

La fuente de financiamiento para una institución de educación superior es determinante al momento de orientar la forma en cómo se organiza. Lo público se gestiona burocráticamente mientras que lo privado sigue normas empresariales, aunque dependiendo de su composición, también pueden ser de tipo colegiado.

Así, los modelos de gestión pueden diversificarse dentro de un mismo país, según sus características. La forma de acceso, la gratuidad o no, o los años de formación son solo algunos de los aspectos determinantes de la gestión individual de cada universidad. Tómese como ejemplo, por ejemplo, los Estados Unidos de Norteamérica (EE. UU.) y su sistema federal, con los sectores público, mixto y privado de educación superior que administran las particularidades de cada Estado e institución; o bien en América Latina, donde también conviven la universidad pública y privada, mientras que se ajusta la administración universitaria en medio de discusiones de larga data: presidencialismo versus parlamentarismo, reformas institucionales o la estabilidad democrática.

Por su parte, Europa, donde el Espacio Europeo de Educación Superior, equilibra las reglas comunes, igualmente diferencia sus sistemas. Puede observarse el modelo británico, donde los costos de la educación superior son asumidos por los estudiantes y pagados en su futuro profesional, en concordancia a sus ingresos. España con universidades públicas, privadas institutos de investigación y parques científico-tecnológicos. Suecia, donde la educación superior se financia principalmente con los ingresos fiscales, pero con tasas de matrícula para extranjeros. Solo ejemplos de que la manera en la que los sistemas políticos y sociales se instituyen influye en la acción universitaria.

2.9 La universidad deslocalizada

Weber hablaba de las universidades como monopolios del conocimiento. El término monopolio evoca la concentración del mercado en la que una sola empresa u organización ejerce la oferta. En el panorama actual la idea de la universidad como institución monopolística se desvirtúa, no porque existan otras acreditaciones igual de válidas, sino porque sus titulaciones no son una garantía de acceso al campo del trabajo.

Uno de los efectos de la sociedad en red ha sido que la universidad como institución se desprenda de las geografías y ocupe nuevos espacios, tanto virtuales como sociológicos. El incremento de demanda por acreditaciones de nivel superior que conecten adecuadamente a los interesados con el mercado laboral desencadena el incremento de la oferta educativa.

De esta manera hay una suerte de mercado de la educación, en la que los programas de formación ensalzan la “creación de valor”, como aspecto diferenciador dentro de la masificación.

Casos como la *Singularity University* (Singularity Education Group, 2018) -ahora reconocida como *Benefit Corporation*- se presentan como una mezcla de negocio con responsabilidad social. Desde el punto de vista económico esta adaptación de figura legal propulsa el rendimiento y la liquidez a través de su cotización en el mercado bursátil. Su orientación es la preparación de líderes para el campo tecnológico con impacto social.

El formato educativo incluye modelos de mentorías e incubación de proyectos de innovación tecnológica, programas ejecutivos de corta duración (semanas o días) denominados “inmersivos” y “exponenciales” ofrecen momentos cautivantes con uso de recursos virtuales (webinars, e-books, informes y videos en línea). Este es un ejemplo de cómo la preparación profesional explícita ha tomado especialización y segmentación.

Los cursos masivos abiertos (MOOC por sus siglas en inglés) basados en el conectivismo (Siemens, 2005) son otro nicho de preparación profesional. Aparecieron como una actualización educativa para embanderar la accesibilidad a conocimientos específicos y variados. Plataformas, como la pionera Udacity, Coursera o MiridiaX disponen de catálogos de cursos en líneas en diferentes y variadas áreas de interés. Como recurso fundamental están las charlas en línea, los videos y los documentos de trabajo. Las mismas universidades han sumado a su composición los MOOC dentro de proyectos más amplios de vinculación o extensión.

Cuando Google, como motor de búsqueda instantánea, revolucionó el pilotaje de la información, direccionó sus intereses en el campo educativo. De ahí se han derivado usos, aplicaciones y herramientas de las cuales ahora la educación no prescinde. La web 2.0, denominada la web *social*, incorporó nuevos recursos de comunicación: wikis, foros, blogs, redes sociales. Los espacios virtuales se abrieron como posibilidad de compartir conocimientos y generar *social learning*. De esta manera se alejó lo que podría ser aprendizaje, y más aún, lo que es social.

Todas estas alternativas de formación por fuera de los tradicionales muros universitarios han transformado el mapa de la educación superior. Esta deslocalización responde a una realidad social. La universidad como institución histórica está descompuesta y fragmentada. “Una institución no es una cosa (versión sociológica) ni un fantasma (versión psicológica), sino un proceso: el movimiento de las fuerzas históricas que hacen y deshacen las formas” (Lourau & Rosembaum, 1980, p. 78). ¿Qué conocimiento promueven las fuerzas actuales? ¿Cuál es la utilidad de la universidad hoy en día?

Dejar a la deriva los rumbos institucionales puede convertir a la educación en un procedimiento para llegar a la utilidad monetaria, es decir, la preparación de empleados y la anulación de la criticidad que tanto han enarbolado las luchas universitarias. La gran ventaja de los cuestionamientos a la estructura es que los formatos tradicionales se pongan en tensión, pero no para adecuarse a una temporalidad determinada, sino para construir verdaderos espacios educativos.

Probablemente la mayor amenaza es no poner en entredicho el rumbo de la institucionalidad, no abrir la pregunta, la crítica, la reflexión y la posición hacia los momentos sociales actuales. Aunque la pasividad como anulación de la potencia trasciende una modalidad o un nivel de estudios. Las formas deshechas son razones suficientes para increpar e interpe- lar el enmudecimiento al interior de los recintos universitarios, para indagar qué le otorga vitalidad a la organización.

2.10 Consideraciones de cierre

- (a) Establecer un nivel para la educación es un artilugio que permite la clasificación y normalización de contenidos. La educación superior, como parte de la terciaria, abarca las tareas previas para que los individuos puedan enrolarse al trabajo, lo que supone la combinación de estudios en las aulas y la realización de prácticas pre-profesionales.
- (b) La reseña histórica de la conformación de la universidad provee algunos interesantes elementos de análisis que pueden contrastarse con el concepto de universidad fabricado en la mitad del siglo pasado y el actual.

En el caso de las escuelas griegas, los proyectos y métodos de investigación compartidos, el encargo corporativo de ciencias y artes, la distinción entre materialismo e idealismo, la división de géneros de saberes.

Dentro de los aspectos más relevantes están las relaciones sociológicas, pedagógicas y científicas entre aprendices y maestros, heredadas de la oralidad. La definición de la *paideia* como una forma de interacción, el desarrollo de la capacidad de discutir, de polemizar, de separar selectivamente consideraciones y pensamientos.

- (c) La instauración de la universidad va desde la dependencia eclesiástica de los modelos primigenios de universidad de París y Bolonia hasta el nacimiento gremial, cuya organización daría el nombre a la institución. En este contexto nace la terminología asociada a la educación superior vigente hasta la actualidad, que representa las condiciones de docentes o estudiantes, adquiridas mediante los mecanismos de la universidad medieval.

- (d) Luego de los modelos decimonónicos la división de universidades del siglo XVI daría vida a las escuelas especializadas: la unión de colegio y universidad y la que otorgaba formación para la enseñanza, las profesiones y la clerecía. En tanto, en los siglos XVII y XVIII la institución se empieza a diferenciar por su función académica y social. Las diferencias de formación surgen por la especialización y la centralización. En cuanto a la misión social, la educación general muta a las disciplinas específicas para los miembros de una profesión, la formación de las élites o la formación para vivir en comunidad.
- (e) Los modelos germánico, napoleónico y británico presentan distinciones evidentes. El primero suma investigación, docencia y estudio como la forma para cultivar el saber y lograr el progreso de una nación. La universidad está hecha para representar y reflejar la ciencia.
- El modelo francés en cambio promulga la formación según demanda estatal. Su visión de la universidad es como instrumento de modernización y fuente de alimentación del servicio público. La docencia está por encima de la investigación, pero en una forma de administración curricular. Por último, el modelo británico perseguía el conocimiento universal. La mejora de la condición humana y el cultivo del intelectualismo crítico. Uno de sus principales pensadores es la insignia de la pedagogía en el seno universitario.
- (f) La autonomía, el cogobierno y la libertad de cátedra son los postulados máximos de la institución universitaria. El establecimiento de los estados-nación construyen una identidad por fuera de la nobleza y el clero que favorece la promulgación de los principios universitarios, con la suma de territorio, población y gobierno.
- (g) La Reforma de Córdoba es un elemento fundamental para hablar de la universidad latinoamericana, como mayor movimiento reivindicativo en contra de los grupos de interés, promovió la traducción de las demandas a cuerpos legislativos. A cien años de su declaración, aspectos como la autonomía, la cobertura universal, la gratuidad, el financiamiento público, la formación y el trabajo docente, son temas que siguen en construcción en la región. El ideario reformista constituía un proyecto político, social y educativo.
- (h) La calidad en la educación superior, en su versión más difundida y aceptada, contempla la medición de estándares académicos, el logro de competencias, las condiciones de servicio y organizacionales. Pueden anotarse cinco perspectivas de cómo la calidad penetra en la evaluación de las instituciones de educación superior: la de excepcionalidad o distinción, la de perfección o consistencia, la de aptitud en el sentido de cumplimiento programático, el valor que genera a través de su

rendimiento y eficacia; y la transformadora, sobre la base de desarrollo de nuevos conocimientos.

CAPÍTULO III

APRENDIZAJE Y DOCENCIA

En este capítulo la formación del profesorado es analizada a partir de la construcción de la realidad en el proceso enseñanza aprendizaje y cómo docentes y estudiantes intervienen en él. Para el efecto se utilizan referentes del campo de la psicología que han desbordado en enfoques pedagógicos, posteriormente se citan algunas formas de aprendizaje, desde las perspectivas más actuales hasta las más afirmadas en el tiempo.

El estado del arte alude a un compendio de aprendizajes experienciales, la educación a lo largo de la vida, la educación de adultos, las competencias profesionales y un sucinto repaso de los aprendizajes emergentes.

En las últimas secciones se delinea el perfil profesional de la docencia universitaria y la perspectiva del desarrollo y los modelos de formación, recurriendo a los utilizados y difundidos en la educación primaria y secundaria.

En la última parte del capítulo se propone un diálogo al respecto de cómo la docencia universitaria puede ser susceptible de aprehenderse y aprenderse. A través de la teoría de aprendizaje social y observacional se describe el aula como escenario comunicativo donde los modelos captados toman forma y actúan.

3.1 Una visión construccionista de la docencia

Si ha de verse a la enseñanza universitaria como un espacio por separado es notorio que actúa en un aspecto fundamental: el cambio. Se forman dentro de la educación superior: la estudiante que luego será doctora, ingeniera o bióloga; el estudiante que en el futuro será arquitecto, médico o diseñador. Cada persona que pasa por las aulas universitarias está de paso y en proceso de preparación para el mundo del trabajo.

Los inicios de la universidad tuvieron una forma de enseñanza en la que el profesor experto dirigía su discurso y exégesis al alumnado. Esta imagen medieval que ha sido, y es todavía criticada, tiene otra antagónica que es el diálogo abierto con los estudiantes. En sentido amplio y sumando el referente del escenario, el cambio que la educación superior persigue para las y los estudiantes, es que precisamente puedan entrar y mantener otros diálogos de forma individual.

El diálogo individual es resultado de lo relacional, o lo que es lo mismo, es construccionista. Llamando así al reconocimiento de las expresiones diferentes donde se ha desmantelado el enfoque mimético del lenguaje y se ha eliminado el *logos* como fuente esencial de significación, tomando la importancia de la pragmática social (Gergen, 1996, p. 91–92).

Desde una perspectiva construccionista, la práctica docente en la universidad implica escuchar lo que todos tienen que decir y esa escucha y aceptación común promueven la participación, aprendiendo de cada visión apreciativa. El construccionismo sugiere sustituir la crítica antagonista por el diálogo y pone el proceso relacional en el centro de la práctica educativa (Gergen & Gergen, 2011).

En las aulas, el conocimiento corresponde a un flujo común que todos persiguen, comparten o exponen y que sucede en la relación con los otros. Esta relación, considerada en términos de *interdependencia subjetiva* sugiere la capacidad de autorreflexión, desarrollada posteriormente a las fases instintivas de los seres humanos. A tal capacidad concierne la propia conciencia y los efectos de las acciones. Vigotsky (2007) puso en relevancia esta dependencia cuando planteó que las primeras funciones mentales superiores primero se producen a nivel social y luego a nivel individual.

Al situar esta dependencia en el aula surge el problema epistemológico: ¿Cómo el mundo que se presenta desde la visión docente llega a tener significado para los y las estudiantes? ¿Cómo se construyen los mutuos significados? La manera en la que se producen tiene que ver con el espacio de búsqueda, que es el aula, donde el yo y el efecto de las acciones en los otros se ponen en relación.

Es necesario anotar que el posicionamiento en el construccionismo social no es equivalente a constructivismos individuales o radicales, que no son unívocos y pueden desprenderse de la psicología del desarrollo, la escuela del cognoscitividad o la psicología del aprendizaje y educación.

El fundamento del constructivismo (Carretero, 2009) es la idea de que el individuo (en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento) es una construcción propia resultante de sus disposiciones internas y el ambiente. El conocimiento es también una construcción, para la cual el ser humano usa los esquemas de los que ya dispone y con los cuales se relaciona con el medio. De esta forma, las actividades que desarrolla el individuo dependen de la representación inicial que este dispone.

La distinción fundamental⁴ es que al visualizar el universo de la formación, este se devela como lo describirían Kenneth y Mary Gergen (2011), no individual, sino siempre a través de los otros.

3.2 La búsqueda del centro en el proceso enseñanza-aprendizaje

Al pronunciar la relación estudiante-docente inmediatamente surge una balanza. ¿Quién es más importante? ¿Quién merece más atención? ¿De quién dependen los resultados? Las respuestas a estas cuestiones de algún modo han sido sintetizadas en dos enfoques: el centrado en el estudiante y el centrado en el docente.

El enfoque centrado en el estudiante (*student-centered*) localiza las variables y procesos críticos de aprendizaje del estudiante y los resultados positivos del desarrollo de autonomía y comunicación que generaría la organización de la clase y la escuela alrededor de esta figura (McCombs & Whisler, 2000). Desde que fue aplicado para la planificación y ejecución de un curso de idiomas (Altan & Trombly, 2001) cada vez ha tomado más protagonismo. Su desarrollo surge de forma opuesta a la concepción tradicional de la enseñanza en la que prevalece el contenido pertinente como objetivo principal de aprendizaje y el docente es visto como alguien que tiene más conocimientos y experiencia que los estudiantes (*teacher-centered*) (Moate & Cox, 2015).

Uno de los autores que en los últimos años ha explorado estos modelos a partir del tratamiento de una gran cantidad de información (Cornelius-White, 2007), indica mediante un meta análisis realizado con documentación comprendida entre los años 1948 y 2004, como la posición que privilegia al aprendiz está asociada a relaciones positivas y no directivas, empatía y calidez.

Dentro de los enfoques individualizados, el centrado en el aprendiz tiene una raíz contemporánea en la elaboración del modelo de McCombs & Whisler (2000) en relación con la educación popular y con la base del concepto clásico del aprendizaje centrado en la persona; teoría que aparece también como denominador en el análisis de Cornelius-White. La gran finalidad en ambos casos es la mejora de la educación vinculada a la investigación con los procesos de aprendizaje y los alumnos, así como los conceptos clásicos de valoración y facilitación orgánica. Aparece también la influencia que ejercen las creencias personales y las características de los educadores para afrontar lo que sería el cambio de los contenidos en el aprendizaje y en los aprendices.

⁴ Otra diferenciación entre construccionismo y constructivismo aparece descrita en el capítulo cinco, correspondiente al marco metodológico.

El otro aporte -pertinente para señalar en este contexto- es la prolongación del concepto aprendiz. El aprendizaje originalmente circunscrito a la edad infantil y juvenil pasa a ser un proceso que sucede y requiere extenderse a lo largo de la vida. Esto puede haber motivado a que trabajos de investigación posteriores utilicen el enfoque de *learner-centered* donde hay una responsabilidad conjunta (estudiantes-docentes) de crear una experiencia de aprendizaje significativa (Moate & Cox, 2015).

En cualquiera de los dos enfoques yace el riesgo de establecer un centro que invisibilice el conjunto relacional y el espacio donde esto ocurre. En la visión tradicional del enfoque centrado en el docente, este se auto asume como responsable y autor de la enseñanza. Los contenidos y temas abordados son menos destacados que quien los expone.

Al analizar las dos posiciones es fácil regresar a una discusión que Dewey ya inició en los años treinta (Dewey, Luzuriaga, & Sáenz Obregón, 2004) cuando planteaba que el paso de la educación tradicional a la progresista implicaba un nuevo problema. En primer lugar, apartar lo viejo supone un vacío de la historia que ha de saber cubrirse, en lo que definió como continuidad de la experiencia. Algo que recalca era la importancia de la adecuada definición y la comprensión de la experiencia en la educación y cómo estas podían vincularse, pero no equipararse.

En este sentido Dewey et al., (2004) afirmaba que lo tradicional y lo nuevo acarreaban experiencias, pero que lo perturbador no era que no existiesen, sino que sean un signo erróneo para la experiencia ulterior. Es de vital importancia comprender este punto como un enlace hacia la praxis educativa. La “experiencia” por sí sola no es la panacea que faculta al aprendiz cumplir una tarea específica o inserta el aprendizaje como una ruta longitudinal. Dependiendo de cómo se viva puede detener una potencia o cambiar una predisposición posterior.

Este preludio motiva a mantener la fidelidad al origen de los modelos centrados, es decir, la teoría del enfoque centrado en la persona. Al nombrar a la persona ya no hay personajes, sino conexiones por lo que el *centro* ya no alteraría la visibilidad de un todo. Esta teoría viene de la psicoterapia, resultante de los trabajos de Rogers en los años setenta, que el mismo definió como “una base para vivir juntos en un clima de realidad” (Rogers, 1980, p. 160). Toma aspectos tan sustanciales como la humanización del ser y la comunicación intercultural. La valía como cualidad individual, la riqueza de la interdependencia y la valoración de la congruencia por encima de cualquier otra configuración.

Diferenciar estudiantes y docentes podría conllevar una asociación a la edad, pero cuando el aprendiz es llamado persona este elemento determinante desaparece. La teoría original (*person-centered*) que desarrolló la hipótesis de que los individuos son capaces de formar

su propia autocomprensión y de esta forma influir en su futuro, también influyó en un cambio radical: la pedagogía basada en la persona.

Dewey le otorgaba a la experiencia una misión: la de incitar actividad sin repeler al estudiante. Añadía que esta no tiene que ser agradable inmediatamente y que su impacto estaba en provocar experiencias futuras deseables. Ubicando el escenario del diálogo como base de construcción del mundo y emparejando el centro de la persona con la experiencia, el resultado no puede ser otro que una pedagogía que permita preguntar, que hable y sepa escuchar, que busque inusitadamente despertar el diálogo de los otros y con los otros.

La teoría de Rogers convertida en pedagogía proporciona importancia al aprender como un diferenciador del comportamiento, que influye en las decisiones, actitudes y en la personalidad. El aprendizaje así visto es omnipresente y no corresponde a la acumulación de conocimiento, sino que existe en tramos de interpretación.

En este último párrafo puede reconocerse un concepto ampliamente divulgado, que ha sido trasladado al diseño de políticas educativas, el del aprendizaje a lo largo de la vida (*longlife learning*) (UNESCO, 2015) definido como medio y fin para la adquisición de conocimientos. La realidad sobre el aprendizaje a lo largo de la vida halla una explicación en la expresión Educación Permanente, relacionada al proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como para desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo (UNESCO, 1976)

Sin embargo, este estudio acoge mejor las ideas de otros autores (Gergen & Gergen, 2011; Lledó, 2009; Rogers, 1980) donde este aprender aparece como una compañía de vida, como situación mixta y bidireccional entre estudiantes y docentes -si ha de ceñirse al espectro universitario- como una relación, que lejos de intentar verificar su autenticidad, sucede orgánicamente, para abrir nuevos y más prometedores rumbos.

3.3 El aprendizaje emergente y temporal

El aprendizaje a lo largo de la vida ha tenido y sigue teniendo diversos ecos. En la actualidad está priorizado e íntimamente relacionado a la introducción de las tecnologías para cualquier proceso de aprendizaje. La deslocalización geográfica de la universidad se ha reafirmado en el último siglo. Con el apareamiento de los navegadores iniciales de solo lectura y luego la web 2.0 (web social) se abrieron posibilidades educativas sincrónicas y asincrónicas en entornos virtuales. Ahora con la web semántica actual, la inteligencia artificial y las bases de datos (*big data*) las aplicaciones de realidad virtual o la robótica no escapan del entorno educativo.

El veloz desarrollo y la ubicuidad de las TIC las convierten en emergentes, es decir de rápida aparición, por lo que su manejo ha sugerido que existan aprendizajes igual de emergentes que intenten ir a la par. La educación a distancia y las distintas formas de educación virtual han buscado un sostén en las teorías del constructivismo o la complejidad. Se han desarrollado novedosos conceptos que puedan aplicarse al aprendizaje en red; entre los más conocidos: el conectivismo (Siemens, 2005), la heutagogía (Hase & Kenyon, 2000), la realidad inmersiva de Stephen Downes. Así también perspectivas más posmodernas como el aprendizaje rizomático de Dave Cormier, y el aprendizaje autorregulado.

En cualquiera de los casos hay una intención de exteriorizar postulados para crear “itinerarios de aprendizaje” enfatizando la autonomía del estudiante en los entornos virtuales, por lo que siempre se auto califican como centradas en el estudiante. La heutagogía, por ejemplo, que ha sido de interés de la educación a distancia por basarse en la autonomía del alumno y la autodirección. Su desarrollo viene de las raíces del aprendizaje de adultos: la andragogía, pero dice diferenciarse por tener procesos no lineales y la auténtica autodirección del aprendiz en contextos formales, no-formales e informales.

A pesar de que la propuesta de la heutagogía parece resaltar su característica de doble bucle (*double loop learning*) para abordar el aprendizaje en internet; la superación del paradigma centrado en el docente basado en el doble circuito ya apareció en la contribución del aprendizaje organizacional (Argyris & Schön, 1978). En dicha obra ya se desarrollaba la implicación de las partes inmersas en el aprendizaje como un desafío de los valores y supuestos previos, en lugar de reaccionar usando estrategias dirigidas a una sola parte del ciclo.

Desde que se introdujo en la bibliografía especializada el término de aprendizaje a lo largo de la vida *lifelong learning*, la formación permanente tuvo una nueva conceptualización e importancia y la formación pedagógica de manera particular, se pone de manifiesto al entenderse más allá de la práctica diaria, como una base formativa requerida que se vaya reciclando a medida que los contenidos y la propia sociedad cambia (Pinya, 2008).

La ebullición del aprendizaje trae inmersa la idea de la *conveniencia* sobre lo que hay que enseñar y aprender. Si cada vez hay más contenidos por aprender y conocimientos por poseer ¿A quién o a quiénes conviene este ritmo ascendente? ¿Qué necesidades se exteriorizan en las decisiones de la oferta académica? ¿La adquisición de nuevas habilidades es paralela a la construcción de mejores tiempos pedagógicos y sociales?

Al hablar de aprendizajes emergentes de algún modo la conservación de saberes comunes deja de ser importante. La orientación de esta tendencia prioriza al individuo y lo común aparece generalmente en redes virtuales. Su inmensa apertura se debe a la incertidumbre

que la rige y le da razón de ser. La preparación para un mundo futuro desconocido y la invisibilidad de aprendizajes, desprendidos del uso de las TIC, son sus principales postulados.

3.4 Aprendizajes experienciales

La instalación de la obsolescencia programada tanto para bienes como para el conocimiento ha influido en el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto se traduce en más horas necesarias para aprender más cosas y menor tiempo de uso para lo aprendido. La creciente oferta de programas de becas, cursos y programas de media y larga duración de las universidades es una muestra de cómo esta lógica de aprendizaje está instalada en el sistema de la educación superior.

El derrumbamiento del aprendizaje para el trabajo como una preparación para las tareas que durarían toda la vida es uno de los factores con los que la teoría del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) arranca. Los puntos de análisis del aprendizaje universitario ante esta situación son dos: que el ser humano aprende de su experiencia, a su tiempo y en su horario de asimilación e importancia. Y que los resultados pasan por un filtro de evaluación que determina la programación de una institución.

El aprendizaje experiencial recorre los modelos de Lewin, Piaget, Bruner y Dewey. No se inscribe en las teorías comportamentales y cognitivas, sino que se declara combinación de: experiencia, percepción, cognición y comportamiento. Se caracteriza por la definición de la mutabilidad de las ideas en el tiempo, formadas y reformadas a través de la experiencia. Por lo tanto, se habla de un reaprender constante.

Esta teoría, de los años ochenta, al igual que las nuevas perspectivas para el aprendizaje usando medios virtuales entran en la categoría de emergente, advirtiendo el impacto de los cambios tecnológicos y económicos en el campo educativo. Fundamentalmente evocan la dimensión del aprendizaje cuyos resultados son solo un récord histórico y no un conocimiento futuro.

Kolb -al igual que Bruner- hacen hincapié en que la esencia del aprendizaje está en el proceso. La obra de Kolb tiene varias referencias a la *educación bancaria* de Paulo Freire sobre la transmisión de conocimientos vista como producto, ya que el enfoque del aprendizaje experiencial está basado en el mutualismo de fases cíclicas. La experiencia lleva a la reflexión, luego a la conceptualización y finalmente pone a prueba lo obtenido, cuando han finalizado los cuatro momentos.

Aprender surge como un proceso siempre en tensión y conflicto, desde su definición y más aún desde la indagación de cómo realmente ocurre. Las perspectivas más actuales,

estrechamente vinculadas a la tecnología, dan peso al aprendizaje como proceso y producto. La concepción y el diseño de muchas de las políticas públicas educativas estandariza y mide el aprendizaje a partir de su valor presente y futuro.

La revisión del ciclo del aprendizaje encarnó la práctica reflexiva (Schön, 1998) como un sistema de retroalimentación que cedía espacios para que la enseñanza se detenga a mirar sus propias acciones y los resultados que estaba consiguiendo. Las creencias como un conjunto de asunciones determinan un plan, sus resultados y la revisión de estos. La reflexión en este caso se entiende como un retorno a los sucesos para pensar en lo que se ha hecho y de esta forma ajustar y mejorar el bucle. Este planteamiento migró exitosamente a la evaluación de proyectos sociales y productivos.

Todos los intentos de darle estructura al proceso de aprendizaje, tanto de las corrientes psicológicas, comportamentales y ahora mismo de la neurociencia, quizá sean la respuesta -más que emergente urgente- a un abarrotamiento de información y a las presiones insertadas en el mercado laboral a través del sistema de consumo. Al tener tantas cosas por aprender -auténtica o aparentemente- la demanda del aprendizaje no puede ser más que creciente; aunque la sedimentación del conocimiento, como desarrollo del potencial humano en la praxis⁵, no sea lo más importante.

El aprendizaje como una constante puede encontrarse reiteradamente en los medios de comunicación o en el discurso cotidiano. La educación por competencias la ubica, junto con la cooperación y la adaptación, como competencias “blandas” o “suaves” (*soft skills*) para cualquier conglomerado. Lo que Kolb definió como “reaprender constante” y Morin estableció para la organización del conocimiento en los sistemas complejos. Cuando proponía que ante la invasión de nuevos órdenes, el servicio de la estructura del pensamiento debía incluir no solo aprender, desaprender y reaprender, sino aprender a aprender (Morin, 1981).

La concepción del aprendizaje como una actividad social en vez de individual cobra otro sentido con la inclusión del ciclo vital. El pensamiento de Vigotsky (2007) establece que cada fase de la vida tenía su propia estructura de pensamiento, por lo tanto el proceso sería distinto para un niño que un adulto. En los años setenta se reavivó una división sobre los estadios en los que podía producirse el aprendizaje. La andragogía como una mirada para la educación de adultos se postuló como un modelo de supuestos sobre quien aprende, para ser usados a lo largo de los supuestos pedagógicos (Knowles, 1970).

El reconocimiento social de las prerrogativas de la adultez establecía un problema tipológico sobre el aprendizaje en la historia de vida del ser humano. En el camino de la infancia

⁵ Praxis como la define Paulo Freire: “reflexión y acción en el mundo para transformarlo”.

a la adultez se colocaba a la pedagogía, pero el tramo de la adultez a la vejez asemejaba un vacío con respecto a las condiciones de vida y el desarrollo histórico de la persona. La andragogía buscaba un nicho de la esfera vital caracterizando al aprendiz de acuerdo con criterios de dependencia o autonomía.

La educación de adultos estuvo enmarcada en sus inicios en los grupos de personas analfabetas, sin formación académica completa (abandonada o reiniciada). Con el surgimiento y configuración de la sociedad del conocimiento deja de estar únicamente dirigida a poblaciones excluidas para enlazarse en el mercado del trabajo, en el que los agentes económicos empiezan a demandar más y mejor cualificación para mantener o mejorar su estatus laboral (Pérez & Fuentes, 2014).

El estudio de la educación de adultos cobra fortaleza en los años setenta con dos corrientes de investigación: la científica de Thorndike que recurre a investigaciones rigurosas y la de Linderman que usa el análisis de la experiencia como fuente de información y que identificó los supuestos claves sobre alumnos adultos: su motivación para aprender se basa en sus necesidades e intereses, su orientación es el aprendizaje y dentro de él, la experiencia es el mejor recurso. Los adultos tienen necesidad de autodirigirse y las diferencias individuales se incrementan con la edad (Knowles, Hotton, & Swanson, 1998).

Los principios del aprendizaje de adultos que postula la andragogía se fundamentan en que existe una necesidad del aprendiz, el alumno es autónomo, las experiencias previas juegan un rol, así como la disposición, inclinación y motivación al aprendizaje (Knowles et al., 1998). El entorno en el que se enmarcan estos principios ata el crecimiento individual, social e institucional del alumno y considera variables a las diferencias individuales y situacionales.

Si de combinar el constructivismo, el aprendizaje experiencial y la andragogía se tratara, podría usarse el concepto de la zona de desarrollo próximo, como punto de encuentro. En una línea vital imaginaria, la interacción con la cultura, el medio social y la internalización de los procesos de lenguaje mantienen al aprendizaje como una latencia. El individuo, mediante la comunicación, el razonamiento, la abstracción y su propia carga vivencial, está siempre proclive a asimilar o desechar nuevos conceptos que lo alejan o mantienen de su zona de desarrollo personal.

3.5 La interacción de competencias en el rol profesional

Las competencias dentro de la revisión bibliográfica histórica aparecen conceptualizadas alrededor de grandes temas como: la cualificación profesional, las capacidades

propriadamente dichas, destrezas, habilidades, actitudes, aptitudes, rasgos de la personalidad o la experiencia personal (García, 2010, p. 46).

El concepto enlazado a las capacidades (*capabilities*) se remonta a los años ochenta, como respuesta a la necesidad de mejorar la capacidad de las organizaciones británicas para competir en un mercado cada vez más reducido. En la turbulencia de los cambios la supervivencia solo la alcanzarían personas y empresas “competentes”. Este efecto de las incertidumbres en el mercado del trabajo y la elección de los estudios universitarios que prevalece hasta el día de hoy y no parece disiparse a largo plazo. Las capacidades para enfrentar los entornos cambiantes resaltan el saber aprender, la creatividad, la autoeficacia. La competencia como atributo holístico intenta fundir conocimientos y habilidades.

La profesionalización, aludiendo a la lógica de formación basada en competencias, implica formación inicial, continua y desarrollo socio profesional. Una realidad globalizada y móvil ha propiciado que la universidad busque puntos de referencia para las titulaciones. El proyecto *Tuning*, lanzado en el año 2000 buscó “afinar” las estructuras y programas educativos para que sean comprendidos, comparados y reconocidos en el área europea, en medio de la búsqueda y posterior consecución de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (González & Wagenaar, 2009).

Esta iniciativa fue replicada en América Latina en dos fases: 2004-2007 y 2011-2013, con el objetivo de hallar puntos comunes de referencia centrados en las competencias, aplicando la metodología para: competencias genéricas y específicas (por área temática), enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, créditos académicos y calidad de los programas (Beneitone et al., 2007).

El término *competencia* ha resultado polisémico. Tobón (2006, p. 48), en su estudio sobre competencias en la educación superior para el caso colombiano, realiza un análisis del concepto con base en la documentación de la política gubernamental y entre los temas elabora una comparación del término, llegando a identificar que localmente la palabra se orientaba a la resolución de problemas desde el marco de un saber hacer o desde el conocimiento, mientras que en el plano internacional el sentido era el de resolver problemas o realizar actividades a través de la conjugación de atributos.

El interés y preocupación por definir las competencias profesionales y cualificaciones de los egresados es una de las manifestaciones de una cultura de calidad universitaria, en la que la acreditación tiene el propósito de garantizar la calidad de los programas de formación mediante el uso y evaluación de estándares y criterios, para proporcionar confianza a la sociedad, a través de la rendición de cuentas y asegurar la sostenibilidad y sustentabilidad del nivel de educación superior (Pérez & Fuentes, 2014).

El término *competencia* dentro de la universidad, transita entre la formación que se entrega a los futuros profesionales y la preparación de los responsables de tal entrega. Las competencias profesionales inscritas dentro del perfil de egreso, para los estudiantes. Y las competencias docentes para saber enseñar, de los profesores.

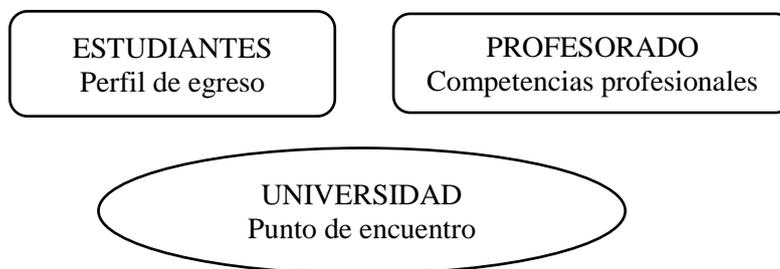


Figura N°8 Interacción de competencias en la universidad
Elaboración propia

En la latitud de las universidades catalanas, por ejemplo, existen programas de formación en docencia universitaria, orientados hacia los profesores noveles o con un tiempo menor a los tres años de experiencia.⁶ Las 8 universidades catalanas, reunidas en el grupo Interuniversitario de Formación Docente GIFD, definieron seis competencias básicas que definen el perfil docente del profesorado universitario en el escenario actual (UPF, 2016).

⁶ Por anotar algunos casos: la Formación Docente Universitaria de la Universidad Autónoma de Barcelona, la Formación Inicial en Docencia Universitaria de la Universidad Pompeu Fabra, el Máster en Docencia Universitaria para profesorado novel de la Universidad de Barcelona.

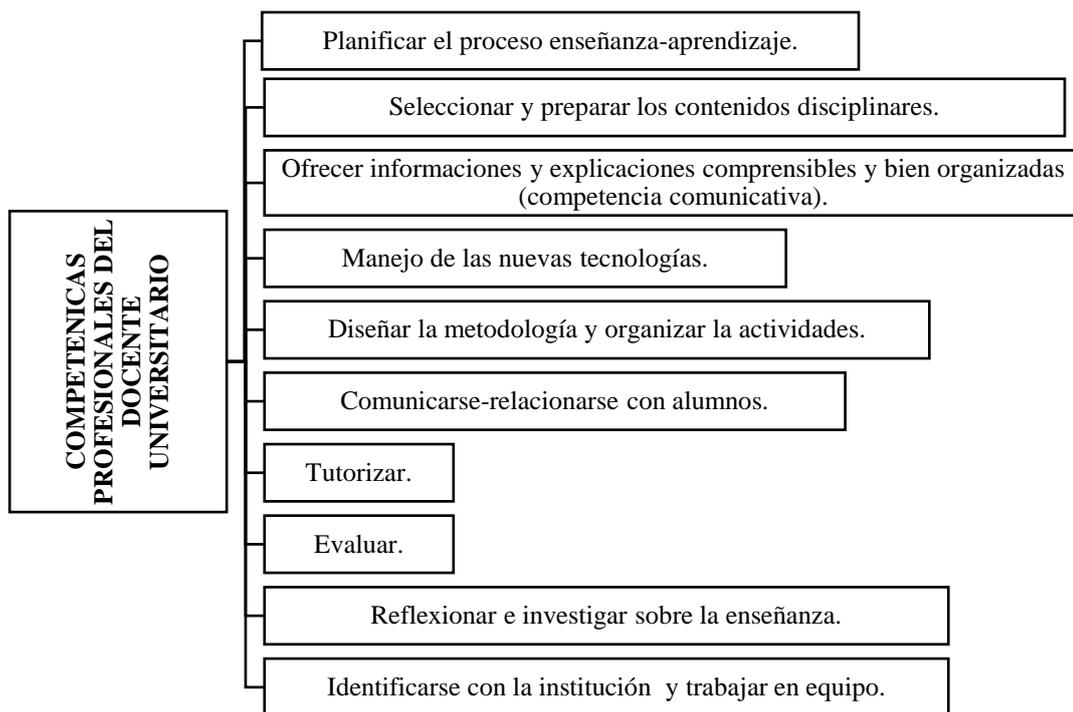
Tabla 7
Competencias perfil docente

<p>COMPETENCIA INTERPERSONAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.
<p>COMPETENCIA METODOLÓGICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar estrategias metodológicas (aprendizaje y evaluación), de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación y que tengan en cuenta el uso de las TIC para contribuir la mejora de los PEA.
<p>COMPETENCIA COMUNICATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo que implica la recepción, interpretación y producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diversos y de manera contextualizada en la situación de enseñanza y aprendizaje.
<p>COMPETENCIA DE PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA DOCENCIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y evaluación y otros recursos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje, valorando los resultados y elaborando propuestas de mejora.
<p>COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar y participar como miembro de un equipo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios con relación a las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y de acuerdo con los recursos disponibles.
<p>COMPETENCIA DE INNOVACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias en tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC). Crear y aplicar nuevos conocimientos perspectivas y metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del PEA.

Elaboración propia a partir del Acuerdo grupo GIFD Universidades catalanas.

Con una base de reflexión en la calidad de la docencia Zabalza presenta las competencias profesionales del docente universitario:

Tabla 8
Competencias profesionales docentes



Elaboración propia a partir de Zabalza Beraza, 2003

Le Boterf (2001) conecta la profesionalidad con la competencia y la define como un tema de construcción personal y manejo acorde a los aspectos situacionales del individuo, aclarando que la formación es parte de la profesionalización y que las competencias no pueden ser *insertadas* en el otro mediante dicha formación.

Otras visiones sobre los seccionamientos de los conocimientos (Cochran-Smith & Lytle, 2003) y los saberes (Tardif, 2004) constituyen versiones de la práctica docente enfrentada en varias acciones. En el primer caso se diferencian tres rutas de conocimiento:

- Para la práctica: Los conocimientos formales preceden a la práctica y ayudan que esta sea más eficaz.
- En la práctica: El conocimiento está en la acción, la práctica y la deliberación.
- De la práctica: El conocimiento no está dividido entre formal y práctico, sino que se obtiene mediante la investigación en el entorno, en base a la indagación colaborativa.

En el segundo, se identifican en los saberes de: formación profesional, disciplinares, curriculares y experienciales. La relación docente con ellos y su práctica.

La última de las competencias en el inventario entre las existentes y emergentes (Perrenoud, 2004) a partir de las convenciones de la formación continua explora la posibilidad de que

el docente organice su propia formación, lo que no quiere decir que sea responsable de la administración sino de su ruta de sus necesidades y del diálogo y la colaboración con otros. Perrenoud comenta la eventualidad a la que pueden estar expuestos los referenciales de competencias, como documentos escuetos, de fácil olvido y proclives a todo tipo de interpretación.

Cuando Perrenoud intenta redefinir la profesión docente, lo hace desde la autonomía que convive en lo colectivo, en la cooperación dentro de los entornos educativos. La describe con tintes de impredecible y propia del sujeto que la aborda. Utiliza la dualidad de la práctica profesional con la reflexiva. El cuestionamiento, la verbalización de la reflexión y la explicitación de la práctica como un riesgo, pero también como una alternativa para evolucionar.

3.6 La docencia universitaria: características de la profesión

Dibujar el contorno de la profesión docente no deja de ser un ejercicio alegórico que pretende materializar el oficio de enseñar. La perspectiva del profesional como *hacedor*, y de su desarrollo como el engranaje para la obtención de competencias, tiende a estar siempre incompleta; de ahí que no pueda hallarse una definición consensuada o un listado de prácticas.

Si cabe preguntar ¿Qué hace el docente? sería útil recurrir a cómo está estructurado el trabajo docente en un panorama internacional. Al revisar la información de algunas universidades en el mundo, legislaciones y disposiciones de organismos vinculados a la educación superior es posible identificar orientaciones similares como componentes principales pero cuyas diferencias importan mucho.

Por citar algunos casos. En Australia no hay puestos dentro de la educación superior que sean únicamente para enseñanza. Lo que al parecer ocurre también en el Reino Unido. En el caso de Estados Unidos, la coexistencia de las estructuras pública y privada es responsable de las diferencias en la contratación y vinculación docente, materializada en el derecho contractual (*tenure*) para profesores e investigadores. Existe medición de la eficacia de la enseñanza y vinculación laboral que implica enseñar durante cada semestre académico (*engaged in teaching*).

El modelo de investigación intensiva del Reino Unido busca emularse en varias de las universidades europeas y en lado Asia Pacífico. La caracterización de la profesión según regiones puede verse, por ejemplo en los Principios Comunes Europeos para las Competencias y Cualificaciones del Profesorado (Comisión Europea, 2007):

- Una profesión de alta cualificación: todos los profesores son titulados de instituciones de educación superior.
- Una profesión de personas en aprendizaje permanente: los profesores reciben apoyo para continuar con su desarrollo profesional a lo largo de sus carreras.
- Una profesión móvil: la movilidad es un componente fundamental de los programas iniciales y continuos de formación; se anima a los profesores a que trabajen o estudien en otros países europeos para que se desarrollen profesionalmente;
- Se trata de una profesión basada en la colaboración: los centros de formación del profesorado organizan su trabajo en colaboración con centros escolares, entornos de trabajo locales, impartidores de formación orientada al trabajo y otras partes interesadas.

La habilitación para la docencia universitaria tiene raíz en los conocimientos científicos y el componente pedagógico se suple a través de programas de posgrado en educación superior, la llamada formación continua o la experiencia previa. El acceso a plazas fijas de docencia difiere de las ocasionales, es decir el tipo de vinculación también define los requisitos a cumplir.

Cuando la UNESCO esboza la posibilidad de que “la mitad de los profesores universitarios que hay en el mundo sólo tengan un título de bachiller” (UNESCO, 2015, p. 59) es evidente que la preocupación por la habilitación tiene que ver con la titulación académica, además de dar entender que al respecto no existen analíticas. Recoger este tipo de datos y mantenerlos actualizados se ve difícil por la composición del sistema. Pero más allá de eso, la utilidad de contar con esta información está muy ligada al contexto. Son los requisitos y condiciones de la educación superior en cada región los que definen, pero a su vez se originan, de cómo se espera sea la docencia universitaria.

Para abordar la docencia como una profesión puede recordarse que en el pasado existió una tendencia a ubicar características para las profesiones de un modo simplista y agrupador, que se resumían en las siguientes (Billett, Harteis, Gruber, & Webster-Wright, 2010):

- **Conocimiento:** especializado, regulado y certificado.
- **Obligación:** responsabilidad pública vigilada por uno o varios cuerpos legales a cargo de juzgar malas prácticas.
- **Autonomía:** forma de regulación de pares que define estándares y calidad de la práctica, con la aceptación de que cada profesional es independiente y responsable de sus juicios y acciones.

- **Compromiso:** a un código de ética, orientación al servicio, actuaciones conectadas al bien público, con una ideología basada más en el amor al trabajo que al retorno monetario.

Las características citadas, trasladadas para el caso de la docencia, y de manera específica dentro de la educación superior, proveen las siguientes correspondencias: El conocimiento especializado corresponde a la disciplina a cargo. Se avala en las titulaciones del docente, como requisitos para desempeñar un cargo dentro del sistema. La rendición de cuentas es interna (dentro de la institución) y externa (organismos de evaluación y acreditación) pero más legítima aún, hacia la sociedad.

La autonomía docente y su participación en comunidades afines a su labor, la libre cátedra y las relaciones que se tejen en los claustros docentes. Y el compromiso reflejado fundamentalmente en la conexión de los resultados de la profesión docente con el bien público y su eminente impacto social.

Podrían y tendrían que sumarse otras características para seguir explicando la labor. La profesionalización va configurándose como una continuidad, la suma de conocimientos, acciones, reflexiones, aprendizajes, enseñanzas. Pueden recordarse algunas orientaciones sobre el profesionalismo, esbozadas hace algunos años ya (Goodson & Hargreaves, 1996).

Tabla 9
Orientaciones del profesionalismo docente

ORIENTACIONES DEL PROFESIONALISMO DOCENTE

CLÁSICO	FLEXIBLE	PRÁCTICO	EXPANDIDO	COMPLEJO
Basada en el conocimiento científico. Articulación de un conocimiento propio para la enseñanza, en su carácter práctico y experiencial.	Comunidad colaborativa contextualizada. Corre el riesgo de que la comunidad no se desarrolle en sentido amplio.	Supera el conocimiento académico para plantear la reflexión práctica docente con temas más amplios de igualdad y justicia social. Corre el riesgo de convertir al conocimiento en "parroquial": temas curriculares superpuestos al conocimiento universitario.	Asunción de la docencia como una actividad intuitiva (en regresión) o racional (expansión). Las reformas educativas evocan un profesionalismo expansivo que no necesariamente llega a los mejores resultados. <i>Profesionalismo dilatado:</i> participación media en la planificación colectiva.	La complejidad de la labor docente clave para la profesionalización. Cuestionamiento si las tareas complejas (gestión de clase, resolución de problemas, trabajo cooperativo, etc.) descompensan otras áreas (aspectos curriculares).

Elaboración propia a partir de Hargreaves y Goodson (1996)

Es posible hacer una interesante distinción entre el llamado *para* el profesionalismo y el llamado *al* profesionalismo (Light, Cox, & Calkins, 2009, p. 13). El primero hace mención de la rendición de cuentas, más ligada a la eficiencia y la calidad, mientras que el segundo es una evocación transformadora que superpone los valores académicos, concibiendo una manera innovadora de pensar la enseñanza, el cambio centrado en la reflexión.

Desde la arista de la política pública que vincula la formación profesional con el desempeño de un cargo docente es interesante mirar lo disímil que aparece este aspecto en los distintos niveles educativos. En la educación superior la formación pedagógica del profesorado generalmente no está instituida o no se considera influyente para la eficacia docente o del bienestar del alumnado (Gimeno, 2012, p. 35). Esto conduce a pensar que solo los puntos que tienen una regulación y por lo tanto están sujetos a supervisión y juicio cobran relevancia en el entorno.

Una posible motivación para que la formación pedagógica no haya surgido como una preocupación constante dentro de la calidad académica y el ejercicio haya sido la comprensión de las disciplinas y asignaturas como dominios feudales que enarbolan el individualismo como norma comportamental de las universidades, especialmente en las que prima la investigación. Asimismo la inherente habitación de la política en los senos universitarios, donde el manejo autónomo de las cátedras minimiza conflictos, confrontaciones y crítica pública (Schön, 1998).

La realidad es que la formación entre el profesorado universitario no forma parte intrínseca de la profesión docente universitaria y seguramente sucede porque dentro de la cultura ancestral de las universidades resulta suficiente con tener el conocimiento para transmitirlo, por lo que la importancia se orienta al conocimiento de la asignatura. Que ahora se hable más del tema, como elemento reivindicativo y extraordinario evidencia que hasta el momento no ha existido preocupación por este asunto (Imbernón, 2012).

En la práctica docente como tal la formación pedagógica de los docentes no se comenta. El intercambio de experiencias relacionado es reducido, no hay mención de la mejora de la docencia como práctica educativa. Quienes pueden observarla o ponerla en juicio son los estudiantes, quienes luego dan a conocer algo sobre esa práctica (Gimeno, 2012). Esta perspectiva deja ver a la pedagogía practicada en las aulas universitarias como un tema aislado, mermado en importancia y desregulado.

Observando las orientaciones del profesionalismo y todo el margen de competencias de la profesión puede notarse que cerrar el contorno del perfil docente es más complicado de lo que en inicio podría pensarse, debido a que los frentes que tiene abiertos generan confusiones o al menos imprecisiones. Al hablar de *expertise* en la academia, la palabra no alumbra

nada fijo tampoco. ¿En qué debe ser profesional el docente? ¿En investigar? ¿En el campo de conocimiento que enseña? ¿En aprender? ¿Debe ser pedagogo? ¿Es posible que tenga varias profesiones en una?

Al respecto de estas interrogantes emergen dos posturas para la docencia universitaria. Aquella que reconoce la formación pedagógica como parte del desarrollo profesional, pero le da más peso a la solidez de los conocimientos disciplinares e investigativos y también a las tareas que pueden ser parte de la planificación curricular y la gestión. Y la que no duda de que un docente debe estar habilitado para dar clases y, por lo tanto, evalúa directamente la práctica.

Una alternativa metodológica para tratar de abarcar lo que hace la docencia puede lograrse con el concepto de *blended professional* (Whitchurch, 2009). Puede usarse esta calificación para describir como la docencia está dentro de los dominios profesionales y académicos y su alcance es diverso. Investigación, academia, gestión, desarrollo comunitario, experiencia, acreditaciones académicas previas perfilan de modo general a quien se involucra en la docencia.

Chomsky (2012) ha planteado algunas preguntas sobre el propósito de la educación. Una de ellas ha sido si la educación superior busca que las personas aprendan por sí mismas o solamente se quiere que estas incrementen el PIB. Este interrogante pone en el centro la discusión fundamental. ¿Cuál es el propósito de la universidad? Esta reflexión representa el trabajo de pensamiento y reconstrucción diaria que tienen por delante las instituciones de educación superior.

El sistema de educación superior define cómo enseñar, cómo evaluar, cómo aprender, cómo retroalimentar; y todas estas definiciones no son sino expresiones de conducción e instrucción de sus asignaciones sociales. Por este motivo las identidades del profesorado y de la universidad, como espacio formativo, tienen que elaborarse de forma ecosistémica, como puertas de entrada y salida hacia el mundo laboral, pero con un profundo componente de liberativo.

3.7 Las perspectivas individuales y colaborativas del desarrollo profesional

El desarrollo profesional docente encuentra sus raíces teóricas tanto en el constructivismo social como en el construccionismo social. Sus elementos -con los que inició este capítulo- transitan entre el aprendizaje desde una interiorización más individual o desde la intersubjetividad.

La vida dentro de las unidades departamentales en una universidad implica un proceso de socialización. Quien llega a la institución entra a la “cultura de la sociedad de profesores”,

lo que supone un “aprendizaje” de diferentes aspectos de esa cultura y un trabajo de otorgarles sentido a ciertas pautas, valores, perspectivas, modos de relación (Perinat, 2004, p. 70–71).

La socialización como la conversión del individuo a comunitario que puede darse en los muros universitarios ya es una imagen de interdependencia. Si se recurre a definiciones del desarrollo profesional y el desarrollo profesional continuo (CPD por sus siglas en inglés) normalmente aparece como un desplazamiento positivo en el tiempo.

El crecimiento profesional que un profesor puede lograr como resultado de un incremento de experiencia, obtenida sistemáticamente en su labor; diferenciado del crecimiento de carrera y del desarrollo del personal (Glathorn, 1995). El llamado *staff development* está entendido como el que coordinan y proveen las organizaciones para ayudar a sus profesores a mejorar sus conocimientos y competencias (Joyce, Wolf, & Calhoun, 2009).

Es indiscutible la necesidad de que un docente domine los contenidos que imparte, por lo cual el bagaje científico de su campo laboral y de conocimiento que posean, es una condición necesaria pero no suficiente. El hecho de que los docentes, de alguna manera se conformen con este manejo del conocimiento específico (Imbernón, 2012; Zabalza Beraza, 2003) deja un lugar para que la formación pedagógica sea el medio de transporte entre el conocer un tema científico y exponerlo. Parte del desarrollo sería traducir el conocimiento disciplinar en pedagógico.

La realidad formativa docente actual tiene matices importantes, marcados por el reconocimiento de la existencia de sistemas adicionales al aprendizaje formal, donde se incluirían los no formales e informales, el aprendizaje como una reincidencia a lo largo de la vida y la formación basada en competencias (Tejada Fernández, 2013).

Desagregando estos matices las adiciones en el sistema de aprendizaje representaría el modelo cognitivo social (Bandura, 1986) es decir donde la motivación propia para el comportamiento tiene una influencia en determinantes personales, la acción y factores ambientales. Partiendo entonces del hecho de que el docente es un ser social expuesto a un conjunto de dinámicas es posible pensar en su día a día y su formación ciertamente puede provenir de varios lugares: la provista por la universidad en la que labora, la que busca y accede por sus propios intereses y medios, la interacción habitual con sus colegas y entorno, el mismo oficio de enseñar, lecturas personales de documentos científicos, participación en redes sociales, aficiones personales, su situación personal y familiar, etc.

Abordar el desarrollo profesional dentro de la educación superior es voltear la mirada hacia la intimidad de los centros, pensando su espacio como una amalgama de situaciones y

recursos interactuando. Las prácticas internas ocurren como un conjunto de actividades entre lo reglamentario, los postulados organizacionales y la intervención de todos quienes hacen la universidad.

Existen investigaciones que concluyen que el desarrollo profesional docente juega un rol importante para el cambio de los métodos de enseñanza de los profesores y los efectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes, que estos cambios generan. La información recolectada por el proyecto *Cognitive y Guided Instruction Project* (CGIP) un programa de desarrollo curricular, desarrollo profesional e investigación mostró evidencia sobre el efecto de los programas de desarrollo profesional al conocimiento pedagógico de los docentes, que a su vez se asocian a cambios en el aula y logros de los estudiantes (Borko & Putman, 1995). El estudio de un programa de formación docente desarrollado en escuelas seculares de Jerusalén, y el incremento de logros de los alumnos (Angrist & Lavy, 2001).

Con respecto a la formación pedagógica propiamente dicha en el medio universitario, existen investigaciones que concluyen que esta formación contribuye, no de manera tácita, pero sí a la reflexión y teorización sobre la práctica para crear mejores ambientes en el aula (Jarauta & Medina, 2009; Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2008).

Hace más de veinte años los modelos de formación pedagógica estaban orientados a las técnicas de enseñanza y la forma de transmitir las (Cox, 1993). Si se compara con el estudio de los últimos años de la producción relacionada acerca del desarrollo profesional docente (Avalos, 2011) es interesante observar que las investigaciones están planteadas hacia el aprendizaje práctico de los docentes y la influencia a la frontera cognitiva, de creencias y prácticas.

Han entrado a la discusión nuevos elementos: la relación con los sistemas educativos, la influencia de los mediadores de aprendizaje (facilitadores), las técnicas y recursos usados, la tecnología. Parecería que una buena o mala formación están dadas más bien por las características de esta, por lo que surge la necesidad de adoptar diferentes modelos conceptuales y diseños que lleven a una misma importancia el “qué” y “cómo” aprender de un profesor (Pickering, 2007).

En el caso de la formación docente para maestros de primera y secundaria, la colaboración es un aspecto renombrado. En este estado del arte la pertenencia al equipo como entidad (*entitativity*) cumple un rol fundamental para la filiación y determina las alianzas entre profesores, en sus diferentes formas y rangos. Como resultado general se puede ver que cuando los docentes colaboran, las actuaciones educativas de los estudiantes progresan (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015).

El desarrollo profesional ya no se menciona concebido en otro espacio que no sea el de equipos. Los últimos estudios sobre los efectos del desarrollo profesional (Gast, Schildkamp, & van der Veen, 2017) destacan cómo los factores a nivel individual: actitudes, motivación, compromiso, la autopercepción de eficacia, la identidad profesional y la disponibilidad docente influyen para el proceso de enseñanza aprendizaje. También los factores, que a nivel de equipo: interacción, claridad de objetivos, composición, liderazgo y trabajo en grupos pequeños parecen tener igual relevancia dentro del contexto educativo.

3.8 Métodos para la formación continua del profesorado

La perspectiva del desarrollo profesional contiene a la formación. Esta a su vez puede ser: inicial, dentro del ejercicio (*in service*), continua, permanente. La capacitación docente es el parangón de la formación *in service* y la capacitación profesional se refiere a la capacitación disciplinar o en el campo de conocimiento de ejercicio.

Ingvarson (1998) separó los sistemas de los modelos de desarrollo profesional definiéndolos como métodos o diseños específicos para promover el aprendizaje docente. Se pueden distinguir los planteamientos *in service* como tradicionales y programados desde las organizaciones, desarrollados normalmente como talleres; mientras que en los sistemas estándar (*standard-based systems*) los programas son diseñados con base a las necesidades del profesorado.

Una buena sistematización sobre los diferentes modelos y enfoques que se usan para la formación docente fue obtenido en el contexto escocés y caracterizado a nivel internacional (Kennedy, 2005):

Tabla 10
Modelos de desarrollo profesional docente

CAPACITACIÓN (<i>training</i>)	Conocido y predominante. Enfocado a la actualización. Un "experto" con agenda y participantes en rol pasivo. Control central. Útil para la introducción de nuevos conocimientos.
ACREDITACIÓN (<i>award-bearing</i>)	Enfocados en la obtención de una certificación. Oposición entre lo "académico" y lo "profesional".
FALENCIA (<i>deficit</i>)	Para cubrir vacíos. Remediar debilidades Desempeño supervisado. Basado en fallas.
SOCIALIZACIÓN (<i>cascade</i>)	Eventos de "entrenamiento" Usado cuando hay recursos limitados. Requiere un aprendizaje exitoso. Consiste en la disseminación de la información recibida a los colegas.

BASADO EN ESTÁNDARES (<i>standards-based</i>)	Aparece como opuesto al término competencias. Perspectiva comportamental del aprendizaje. De lo individual a lo colectivo. Muy criticado por tender a la homogenización.
ENTRENAMIENTO-MENTORÍA (<i>coaching-mentoring</i>)	Relación uno a uno. Jerárquico o entre pares. Prevalece la experiencia. Colaborativo. Influye la relación interpersonal.
COMUNIDADES DE PRÁCTICA (<i>community of practice</i>)	Similar al entrenamiento y mentoría. Más de dos personas. No hay confidencialidad. Contextualizado. Suma de conocimiento individual. Mejora de experiencia a través del colectivo.
INVESTIGACIÓN ACCIÓN (<i>action research</i>)	Estudio de una situación social. Los participantes son los investigadores. Comunidades involucradas. Alternativas al rol pasivo del profesor. Se logra criticidad y practicidad. Autonomía profesional.
TRANSFORMADOR (<i>transformative</i>)	Sociedades, profesores, academia y organizaciones involucradas. Enfoque proactivo y consciente. Integración efectiva de los anteriores. Puede cumplir con: estándares, desempeño y responsabilidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Kennedy (2005, p. 237-247)

De esta agrupación podrían desprenderse dos corrientes. Las cinco primeras están limitadas a cubrir falencias y prevalece el concepto de entrenamiento y el desempeño individual. Las cuatro últimas recogen el aprendizaje en comunidad, el involucramiento de los participantes y la definición de objetivos de largo plazo. Sobre el primer grupo, como prácticas de desarrollo profesional, ya se habían sido identificado algunos obstáculos de su aplicación (Díaz-Maggioli, 2004):

- La toma de decisiones y la rendición de cuentas sobre la formación docente no representa las verdaderas necesidades del profesorado.
- La formación como cobertura de la carencia es reincidir en lo que no saben los docentes.
- La perspectiva de reproducción de técnicas que se enseñan en los programas de desarrollo profesional.
- Prácticas universales sin considerar a quién se va a enseñar en última instancia.
- Falta de variedad en los modos de entrega del desarrollo profesional. Conferencia, taller o seminario, como formas económicas de ejecución de los programas.

- Las oportunidades de desarrollo ancladas a la participación de los docentes en la planificación.
- Poco o ningún apoyo para transferir el desarrollo profesional al aula.
- La naturaleza estandarizada de los programas de desarrollo profesional tradicionales asume que todos los docentes deben desempeñarse en el mismo nivel, independientemente de su experiencia y necesidades particulares.
- Ausencia de evaluación sistemática del desarrollo profesional.
- Poco o ningún reconocimiento de las características de aprendizaje de los docentes.

Se habla mucho de cambiar los modelos educativos y la forma de enseñanza en el aula, pero no hay mayor detenimiento para vincular las posibilidades transformadoras a la reproducción de modelos, es decir, la forma en la que aprenden los docentes cuando cumplen el rol de estudiantes. Lo mismo sucede si quiere visualizarse la inclusión de las TIC en los modelos de desarrollo profesional, tema en el que los estudios para el nivel de educación primaria y secundaria son más abundantes y no limitados al campo disciplinar.

Los programas de desarrollo profesional en Estados Unidos, por ejemplo, ahora tienden a estar soportados en *workshops*, atan su ejecución a la evaluación y usan el video tanto para prácticas de *coaching*, para difusión de estándares o para monitorear el después de los programas (Desimone & Garet, 2015). En ese contexto se ha mostrado que la buena composición para el desarrollo del profesorado incluye: la definición del enfoque, el aprendizaje activo, la coherencia, la sostenibilidad y la participación colectiva. Los resultados no escapan a la variedad de los efectos particulares que se producen en cada docente.

Siguiendo la línea de Ingvarson en Australia, el análisis de la perspectiva del desarrollo profesional desde la complejidad de los tiempos actuales (Ling & Mackenzie, 2015) refleja como el desempeño se mide por auditoría y de esta manera los programas pasan a ser obligatorios, usando el argumento de la correlación de la mejora de la práctica. La formación mandataria distorsiona el objetivo porque hay un interés en cumplir el requerimiento. Al medir los efectos por conocimientos, resultados de los estudiantes y eficacia profesional, usando como instrumento los cuestionarios de auto respuesta, no hay espacio para la discusión del cambio en la práctica.

Dentro de la super-complejidad se reincide en la necesidad de cambiar el rol del “sabio” al de “guía”. La ruta del docente pasa por desaprender, cambiar, lograr reflexión crítica, enseñar a contrastar información; pero sobre todo el desafío de la era se base en el *ser* docente.

La colocación del docente como estudiante, que al cambiar el lenguaje ya desvirtúa cualquier enfoque que un centro y dispone otra situación; ha supuesto también la ejecución de

otros modelos de formación. Uno de ellos es la lección de estudio (*lesson study*) (Bjuland & Mosvold, 2015). Esta consiste en un ciclo que inicia con una planificación orientada a los objetivos de aprendizaje que en su desarrollo va formulando una pregunta de investigación que será observada y analizada de acuerdo con los resultados que vaya arrojando, para finalmente incluirlos en la lección y usarlos más ampliamente.

Varios de los modelos usados para la formación pedagógica del profesorado están ligados al conocimiento pedagógico del contenido (*pedagogical content knowledge*) PCK por sus siglas en inglés, lanzado por Shulman (1986), como una estructura que acoja la dimensión de la enseñanza. La dilucidación está en el trayecto de la disciplina a otras formas de representación (analogías, ilustraciones ejemplos, explicaciones, demostraciones) para lograr la comprensión de los demás.

Independientemente de las imágenes que puedan usarse dentro de la búsqueda del desarrollo profesional, se encuentran dos situaciones claves. La primera es el mismo *ser* en el mundo, el oficio de enseñar enfrentado a la persona que lo hace y la otredad con la que se encuentra constantemente. Por otra parte, la permanencia de la pregunta. El tiempo, siempre esquivo en un esquema de complejidad, exige que la pedagogía como acompañamiento sea inmanente.

3.9 El aprendizaje de la docencia desde la vivencia educativa

Al título de este apartado le antecede una inquietud: ¿Se aprende el oficio de enseñar? Para ensayar una respuesta a esta pregunta, de manera específica en el espectro universitario, es necesario primero dibujar el espacio en el que se desarrolla la docencia. El aula como lugar privilegiado para la exposición de las clases regulares es un punto de convergencia sin igual.

En el caso de la universidad física, sus diseños arquitectónicos -a diferencia de las escuelas- ya sea por sus referentes históricos o por la tradición que los imbuye, no ha mutado significativamente. Las paredes, los escritorios, la pizarra (digital o no), estudiantes y docentes siguen siendo la configuración común.

Lo que sin duda sí que se modifica todo el tiempo es lo que pasa dentro del aula. Conviene hacer una reducción momentánea de esa topografía particular que envuelve la educación superior. Tomando como escenarios de interacción lo que está dentro de los muros de una universidad la primera notoriedad es la delimitación social que ocurre.

Dentro del sistema social, como sistema de posiciones y papeles los procesos noéticos permiten la objetivación de la realidad, en la que el tejido de relaciones equivalen a los significados percibidos, así como la relación del ser y el acontecer (Lersch & Sarró, 1964).

La ligazón de contenidos vivenciales que traza Lersch (1972) es perfectamente visible en el campo educativo. Estudiantes y profesores tienden a adoptar un papel dentro del aula y surge la denominada *plasticidad social*, como la capacidad de integración en el conjunto a través de los roles.

Sería muy ambicioso realizar el recorrido del individuo y la sociedad desde los refugios Hegelianos y la connotación dialéctica. Por lo tanto, es preferible retener la alusión de la psicología social que ha sido transferida y elaborada en nuevos desarrollos, en los procesos observacionales de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), los estudios sobre los efectos comportamentales en el aprendizaje (Mazur, 1990) y el aprendizaje mimético (Billett, 2011).

Bajo estos trazados bibliográficos el aprendizaje de la docencia asemeja ser un terreno más permeable. No podría hablarse de qué se aprende sin antes identificar quién está detrás de la práctica. Cada docente es un *ser* en situación. Sus intereses están relacionados con sus experiencias previas. Su tiempo de vida faculta una facilidad -o dificultad- para ponerse en relación con ciertos contenidos. Los antecedentes de su formación (medicina, administración, ingeniería, tecnología, derecho, etc.) erogan disciplinas y saberes. Su contexto institucional dispone los recursos de uso.

Desde épocas medievales se conoce que el aprendiz se hacía maestro a través de la observación, imitación y exploración. Este mecanismo aplicado para la enseñanza sugiere un ciclo. Quien actúa como docente, en otrora estudiante, ha obtenido imágenes de cómo actúa el profesorado que son susceptibles de réplica en su ejercicio laboral.

El aprendizaje de la docencia parece brotar de muchos sitios. De los métodos tradicionales, en las conversaciones entre pares y colegas, en la preparación de las lecciones, en el momento mismo de sus clases, en la interacción con las autoridades y el personal universitario, de sus fuentes de información, en el mundo que les rodea.

Hay por lo tanto una activa formación de conocimientos, captación de datos, adopción de valores. Con este punto de vista podrían equipararse las dos categorías involucradas *docente estudiante*:

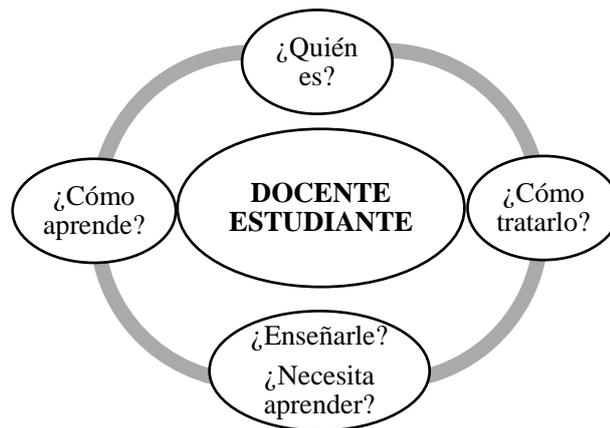


Figura N°9 Docente estudiante.
Elaboración propia

Cuando Bandura describe el aprendizaje social se detectan cuatro movimientos: atención, retención, reproducción y reforzamiento. Los dos primeros elementos rememoran a Dewey en su modelo de aprendizaje (Dewey & Boydston, 1978) que dilucidaba los estadios previos y posteriores a la aprehensión, desde la captura de conocimiento y el trayecto hasta la comprensión.

En la docencia hay una influencia bidireccional del otro. Utilizando la referencia del aprendizaje social la universidad se abre como un mundo de integración, donde los individuos comparten y se expresan a través del lenguaje. Sucede la objetivación de significados, se instrumenta la participación y los conocimientos colectivos.

El punto clave dentro de la teoría de Bandura es la observación de otros individuos: “modelos” para la transmisión de patrones de pensamiento, actitudes, valores, habilidades cognitivas, respuestas internas, adquisición de nuevos comportamientos.

Siguiendo la propuesta conceptual de la teoría puede pensarse en la cuadratura del lugar en donde se produce la comunicación de contenidos. Las conversaciones, el intercambio de ideas, la forma en la que se lleva a cabo una clase puede despertar el aprendizaje. Si se habla de una clase magistral o de una intervención mayoritariamente dirigida por una o un docente, el receptor en silencio escucha, identifica y vincula el momento con su propia trayectoria. El *aprendizaje silencioso* como una fase primaria puede calificar ese momento de contacto. Si hay un segundo instante donde lo primeramente expuesto puede *hacerse* o materializarse, el conocimiento, la técnica practicada, se sedimenta y se absorbe por el aprendiz.

Como factores que influyen en la respuesta observada estarán las *auto-expectativas de eficacia*, que viene a ser la confianza del receptor en hacer bien lo aprendido, o no. También el *reforzamiento directo* del efecto de la aplicación del aprendizaje observacional.

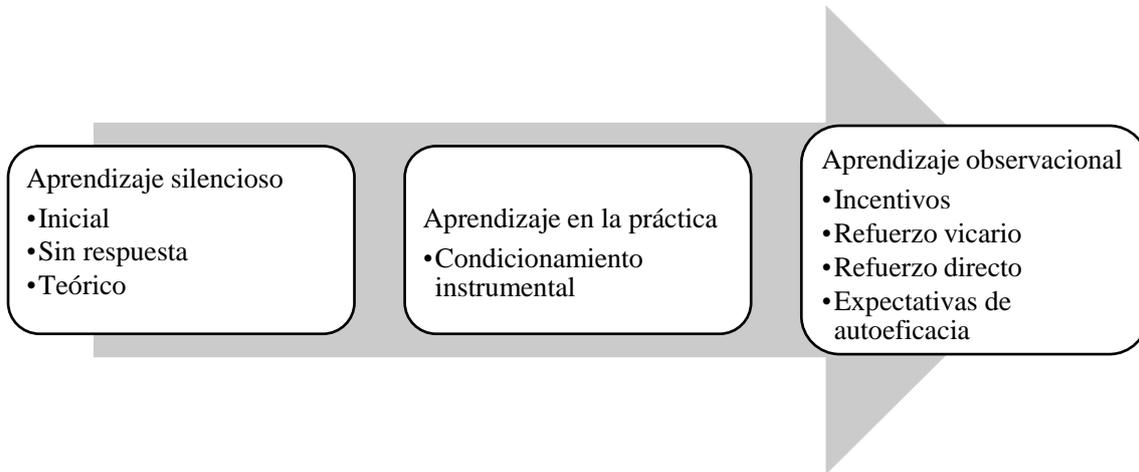


Figura N°10. Teoría del aprendizaje social.
Elaboración propia a partir de Bandura (1986)

Adicionando a la teoría del aprendizaje social, los aportes de Mazur (1990) sobre aprendizaje y comportamiento y el aprendizaje observacional para la adquisición de habilidades complejas (Maldonado López, 2015) pueden hallarse las influencias de las características del “modelo” y del observador.



Figura N°11. Características del modelo y del observador
Elaboración propia a partir de Maldonado López (2015)

Bandura correlaciona directamente el estatus social del modelo con el grado de imitación. Tanto para los estudiantes en preparación profesional o para los docentes como aprendices esto es cierto, ambos en calidad de observadores. En la medida que lo que observado puede ser más emulado mientras más relevante es la percepción de su origen. Esta premisa es

extrapolable a otras circunstancias también. ¿No tiene la producción científica un gran componente de imitación que se inclina a aquello académicamente robusto? ¿La altisonancia de un nombre en la ciencia no es acaso una dominancia social?

La capacidad afectiva y reforzadora del modelo, así como la autopercepción del observador son quizá dos puntales en el aprendizaje social, donde es particularmente sustancial introducir el constructo de la formación pedagógica. Será la preparación del docente fundamental no solo en el sentido de *conocimiento pedagógico*, sino su forma de acompañar el ensayo, de conservar la pregunta, de sustentar el encuentro. Será esa formación la que permitirá acoger el bagaje indescriptible de cada persona y encumbrarlo a sus potencialidades desde la situación de aprendices.

A pesar de que aquí no se realiza un adentramiento a explicaciones preliminares del funcionamiento humano o a la consabida discusión profunda de situaciones innatas y eventos ambientales (*nature versus nurture*), el recorrido del aprendizaje no puede escapar a la influencia epigenética que puede tener la guía docente. Considerando además que el condicionamiento instrumental solo es un reforzamiento de lo que ya existe, lo que puede emerger en cada persona.

Cada tramo del recorrido provee una capacidad simbólica para ver a la universidad y su funcionamiento. Son diversas las titulaciones, los conocimientos, los profesionales, los estudiantes que conviven en ella. Encontrar la congruencia entre los aprendizajes y la pedagogía invita a deambular en la capacidad auto reflexiva que permite analizar y pensar la propia experiencia y el refuerzo vicario; es decir, cómo las acciones de los demás son interiorizadas o desechadas en cada individuo.

El ser humano no solo acumula conocimiento y desempeña actividades, existen reacciones propias con capacidad para la autodirección. Las características del observador determinan la adquisición de habilidades complejas pero su aprendizaje está ligado a la atención (Maldonado López, 2015; Mazur, 1990).

La atención como condición necesaria, pero no suficiente, para aprender pone una valla diferenciadora según la edad del aprendiz. En los adultos la experiencia acumulada y la necesidad específica de un conocimiento juegan un rol decisivo para que la atención sea selectiva. Quién pretenda acompañar los procesos de formación en este segmento tendría que preguntarse ¿Qué vale la pena ser atendido?

Los conocimientos previos hacen además un trabajo de *codificación* de la información, por lo que su almacenamiento, procesamiento y aplicación dependerían de los incentivos que vayan identificándose en el camino de aprendizaje. Una suerte de generación de

conocimientos tácitos, en forma de: comprensión situacional, toma de decisiones intuitivas y procesos rutinarios (Eraut, 2007).

Mirar a la persona *a posteriori*, desde su historia, anula la perspectiva de la falencia. Esta especie de modelo formativo como pavimento, que alude a conocimientos sólidos y cubre las posibilidades que las vivencias han provisto.

La inclusión de lo que la persona conoce de antemano y lo que no conoce puede analizarse a partir de los estudios del aprendizaje en el trabajo (Eraut, 2007). Un hallazgo esencial al respecto es que quienes se integran por primera vez a un trabajo -en el caso de la docencia serían los profesores noveles- reconocían que habían aprendido algo cuando estaban haciendo cosas que no podrían haber hecho unas semanas antes.

Estos progresos en la práctica docente podrían variar de acuerdo con el campo de conocimiento en el que están inmersos lo que supondría un acceso a la pedagogía, pero también a la didáctica de las ciencias. Si acotamos esta perspectiva a la formación pedagógica, es más útil recalcar la influencia del otro que la metacognición.

3.10 Consideraciones de cierre

- (a) Los enfoques centrados son aproximaciones teóricas que utilizan variables para introducir la relevancia de la investigación en el proceso enseñanza aprendizaje, las creencias personales y las características de los educadores. El centro en el docente lo convierte en transmisor de conocimientos por instrucción, fortaleciendo su rol y dejando al estudiante en pasividad. El centro en el estudiante enfatiza la colaboración y el apoyo para la construcción de conocimientos en el aula donde el maestro es facilitador.
- (b) La teoría centrada en la persona de Rogers, convertida luego en pedagogía, cubre las deficiencias de individualizar la educación. Desde una visión constructorista la educación superior posibilita la posesión y el intercambio de diálogos, colocando el proceso relacional como eje y conjugando las representaciones iniciales de los participantes con las que surgen en la formación.
- (c) El mundo de interdependencias es el laboratorio donde la experiencia y el aprendizaje adquieren entidad. La multidireccionalidad con la que suceden escapa a la medición estricta y a los tiempos que suelen definirse para la adquisición de habilidades, conocimientos o actitudes.
- (d) El aprendizaje emergente es una estrategia de adaptación al ritmo de generación de datos que trae nuevamente a colación el planteamiento de retroalimentación de doble bucle. La valoración de resultados de una o varias acciones a través de la revisión del proceso concuerda con el enfoque de práctica reflexiva de Schön.

- (e) La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, asociada a los procesos cognitivos internos del aprendiz, integra experiencia y experimentación dentro de un círculo virtuoso que empieza en la lectura de una situación concreta observada reflexivamente para llegar a la abstracción y luego a la aplicación del aprendiz.
- (f) El aprendizaje a lo largo de la vida constituye una prolongación del aprendiz que está ligado a la caducidad del conocimiento, la cantidad de información disponible y el incremento de aplicaciones tecnológicas como una constante. Como respuesta a esta extensión se desarrollan teorías como la andragogía, que resalta la autonomía y auto direccionamiento del adulto, así como las perspectivas del reaprendizaje y desaprendizaje, como métodos de supervivencia a la complejidad.
- (g) La universidad es el sitio de convergencia de las competencias profesionales, tanto del profesorado como las que se esperan que los estudiantes adquieran. El conjunto de saberes como pilares educativos contemplados en las competencias, constreñidos al ámbito universitario, adiciona la práctica, el conocimiento derivado de ella, la acción y la deliberación.
- (h) La perspectiva del profesionalismo docente es bastante amplia y en cualquier caso da primacía a un factor sobre otro, ya sea el conocimiento científico, la colaboración, la reflexión de la práctica, la obtención de resultados. El llamado al profesionalismo tiene una orientación transformadora en la medida en la que sea capaz de imaginar mejores encuentros dentro de la práctica docente.
- (i) La formación pedagógica como parte del profesionalismo regulado se inserta en planes de carrera docente o en la evaluación de la práctica. Su contribución a mejores condiciones en el aula ha pasado del discurso del desarrollo continuo a los aspectos tácitos y particulares que mejoran el proceso enseñanza aprendizaje. Los diseños específicos asociados a la formación docente están clasificados de acuerdo con su inclinación al desempeño individual o colaborativo al igual que con su naturaleza normativa y evaluadora. La carencia común es la discusión de los efectos de la formación pedagógica en la práctica.
- (j) La preponderancia de la teoría del aprendizaje social de Bandura para analizar la formación pedagógica del profesorado radica en que la observación, imitación y exploración son insumos de la práctica docente que delinean actitudes, habilidades y comportamientos. Las conductas se aprenden por asociación y simbolismo a través de la atención, refuerzo directo y vicario. Se ponen en juego las capacidades cognitivas y los procesos psicológicos del observador tanto como la capacidad reforzadora, la dominancia social y la semejanza del modelo.

CAPÍTULO IV

UNIVERSIDAD Y DOCENCIA EN ECUADOR

Los capítulos tres y cuatro han explorado la trayectoria de la universidad, las perspectivas del aprendizaje y la docencia. Ahora se plantea una breve reseña histórica de la universidad ecuatoriana desde sus orígenes hasta la actualidad. Este tránsito ocurre con atención a dos hechos importantes: la aplicación de políticas neoliberales y la Constitución de la República de 2008, esta última como punto de inflexión para la concepción nacional de desarrollo.

Se ha recurrido a la descripción de la edificación del sistema de calidad en el país desde la aparición de los órganos rectores de la educación superior y sus modelos de evaluación y acreditación. En esta sección se sistematizan además factores implicados en el financiamiento del sistema, el tipo de instituciones de educación superior y la investigación como nuevo eje del conocimiento.

A partir de los efectos de la evaluación académica se concentran las circunstancias relacionadas al trabajo del docente universitario, la alteración de su perfil, sus responsabilidades y los requisitos de capacitación para el acceso y promoción.

Finalmente se propone una visualización de la terminología asociada a la formación pedagógica, tanto desde las palabras que incluye la normativa de educación superior hasta los conceptos más generales usados al interior de las instituciones de educación superior y en el contexto estudiado. Este ejercicio es una base para explicar cómo esta investigación llega a una definición propia.

4.1 Algunos antecedentes históricos de la universidad ecuatoriana

Como sucedió en toda América Latina, las instituciones universitarias llegaron como reproducción del modelo europeo. El modelo disponible en ese entonces era el de la Universidad de Salamanca (Roberts et al., 1999). El territorio de la Real Audiencia de Quito, al ser un centro administrativo y político en la época colonial se convierte en sede de dos tipos de instituciones de educación superior: colegios seminarios para la formación de clérigos y universidades para los seglares (CRESALC, 1986, p. 1).

La historia de las universidades en Ecuador realmente puede empezar a contarse desde la fundación de la Universidad de San Fulgencio, por los frailes agustinos, en 1603; que tenía

el derecho obtenido en 1586 para expedir titulaciones en Arte, Teología y Derecho Canónico. Luego el Colegio de Jesuitas de Quito que se transformó en la Real Pontificia Universidad San Gregorio Magno en 1622 y la Universidad Santo Tomás de Aquino de los Dominicos en 1681 (Pacheco, 2012; Roberts et al., 1999).

La fundación oficial de la primera universidad suponía una independencia del Estado de la Iglesia, a pesar de que en 1788 el Estado Español asume la responsabilidad del patrocinio universitario, la influencia del clero persistía. Estos años coincidían con la época de acumulación originaria de capital a nivel mundial, que empieza a trastocarse con la Revolución Francesa de 1789, que terminaría por alterar el sitio para el pensamiento teológico y filosófico que hasta ese momento era la universidad.

La universidad republicana empieza en 1826, cuando en el Congreso de Cundinamarca, Simón Bolívar promueve la creación de la Universidad Central en el Departamento de Quito (CRESALC, 1986; Pacheco, 2012). Era un período donde se mostraban incipientes relaciones capitalistas en un modo de producción aún feudal y de características coloniales, que estuvo conformado en una sociedad de españoles y criollos, donde la formación para el trabajo científico no era considerada importante.

El primer intento de establecer la libertad de cátedra puede registrarse en el gobierno del presidente José María Urvina, cuando en 1853 se proclama la ley de la Libertad de Enseñanza (Malo González, 2013, p. 23; Pacheco, 1992, p. 32). Esta ley retiraba los controles de asistencia y de rendición de exámenes, pero no se acompañaba del apoyo financiero para la universidad, sino solamente para la instrucción primaria.

En el siglo XIX pueden establecerse tres momentos importantes que conducen el establecimiento del estado y de las identidades. La independencia declarada el 24 de mayo de 1822 que sella el dominio español y la adhesión a la Gran Colombia. La promulgación de la primera Constitución del Ecuador en 1830 que organiza la República mediante la unicidad estatal y la división territorial en medio de intereses creados y deseos de autonomía departamentales.

Un aspecto intermedio que señalar es que la idea del estado-nación viene con la presidencia de Gabriel García Moreno que, influenciado por su estancia en Francia, impulsa el ingreso de misiones religiosas para la formación de niños y jóvenes y en cuyo período se desarrolla la oligarquía terrateniente, pero a sí mismo se funda la primera Escuela Politécnica⁷, como centro de docencia y educación científica.

⁷La actual Escuela Politécnica Nacional fue fundada en 1869 fue cerrada en 1875 y refundada en 1935.

Cabe mencionar que previamente la Universidad de Quito fue clausurada y las Universidades de Cuenca y Guayaquil intervenidas. La influencia del autoritarismo provocaría un acontecimiento considerado trascendente, la Revolución Liberal de 1895 con su principal protagonista: Eloy Alfaro. Este suceso logra desplegar el Liberalismo, equivalente a un Estado laico, libertad religiosa, de pensamiento y de expresión. De esta manera la universidad inicia un proceso de democratización.

El poder estatal en manos de los sectores dominantes hizo que el retraso educativo, cultural y científico prevalezca en el país frente a otras regiones del mundo. La industrialización casi nula se abastecía con importaciones. La independencia en este sentido no causó mayor efecto, pues si bien se rompieron los nexos coloniales con España, se iniciaron nexos de dominación imperialista, primero con Inglaterra y luego con Estados Unidos (Pacheco, 1992).

La participación revolucionaria de los estudiantes tiene dos momentos importantes que narrarse. En 1878 cuando los estudiantes protestan en defensa de la disminución de catedráticos por el dictador de entonces Ignacio de Veintimilla, insurgencia que terminaría en encarcelamiento y vejación (Malo González, 2013, p. 23). El otro momento es la Reforma de Córdoba de 1918, el mismo año en que en Ecuador se plantea el cogobierno universitario.

De 1895 a 1925 se da la etapa de germinación de los procesos de autonomía y cogobierno. El movimiento estudiantil protagonista de estos procesos llega a tener una representación organizativa en la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE). En 1944 se acentúan las políticas de libre ingreso. El crecimiento de la población universitaria devela la politización partidista de los estudiantes, el ingreso masivo de profesores y el incremento de presupuestos (Pacheco, 2012).

La Revolución Soviética de 1917 generó un ambiente internacional donde el socialismo ponía en la palestra la conciencia social. En Ecuador esta influencia se suma a una severa crisis económica, el agotamiento del Estado Liberal, el inicio del movimiento obrero y el declive del bipartidismo liberal-conservador que desembocarían en la Revolución Juliana de 1925. Este período se extiende por dos Juntas Provisionales de gobierno y la presidencia de Isidro Ayora hasta 1931.

Las pretensiones de la reforma provocan la tecnificación de la educación. El principio de autonomía universitaria adquiere relevancia a partir de su reconocimiento legal en la Ley de Educación Superior de 1925 y su ratificación en 1938 (Malo González, 2013, p. 24).

Las reformas agrarias que abren la discusión al respecto de la función social de la tierra, son acontecimientos sociales que acompañan la presión social por el libre ingreso. Lo mismo sucede con las reformas laborales. Entre 1979 y 1984 se produce una relativa mejora en la protección de los derechos de los trabajadores, resultante de las luchas sindicales que logran su intervención a través del diálogo en democracia. Sin embargo, a partir de 1984 se inicia el período de flexibilización laboral que se profundiza hasta los años noventa (Porras, 2010, p. 319). Estos períodos de modificaciones del trabajo y del tejido social coinciden con el aumento de la población universitaria que provoca la masificación de la matrícula y el incremento de profesores.

4.2 Las políticas neoliberales en la educación superior

Los vaivenes por los que pasa la universidad en la época republicana dejan claramente una división entre la universidad humanística y la técnica. La primera orientada hacia una función crítica y la segunda a las ciencias exactas y aplicadas. Esto explicaría que los gobernantes al mismo tiempo apoyen uno u otro modelo educativo en la universidad. Es decir, la idea de universalidad empieza a construirse como enseñanza general pero encapsulada, o bien en la técnica como posibilidad para la industrialización o el humanismo, considerada como una actividad dedicada al ocio.

Con este antecedente, el espacio de educación superior ya surge con dificultades para considerar la democratización como una acogida a la diversidad social. Esto sumado a la historia económica del Ecuador deja claro que la educación en sí, por mucho tiempo, no ha sido un objetivo primordial. Con la herencia feudal lo que intentaba replicarse era la dominación y para ello la educación era una decisión incómoda e inoportuna. La creación paulatina de instituciones de educación superior parece atender en el transcurso histórico a motivaciones personales más que a una visión de país. La construcción: territorio, población y gobierno, vivían con dificultad su intento de coexistencia.

En los años noventa los medios de comunicación comentan que la universidad reproduce sus antiguos vicios, que está entregada a una estructuración educativa teorizadora y enciclopédica, divorciada de la realidad nacional y ajena a la formación de los recursos humanos adecuados para las exigencias del mundo altamente tecnificado. La esterilidad del sistema se comprueba en el elevado índice de deserción escolar a todos los niveles, contrapuesto al objetivo del “desarrollo integral de la sociedad”, concepto en boga en los años setenta y ochenta; convertido en rótulo de la programación de los años noventa (Cárdenas Reyes, 2008, p. 295).

En la década de los noventa se instauraría en gran parte del mundo y a distintos niveles, el modelo neoliberal. La premisa fundamental era el libre mercado como dispositivo de

libertad y como argumento para la privatización de los servicios públicos, específicamente la educación superior. El abastecimiento en salud o educación estaba comprometido por el ingreso que supuestamente generaba la venta de empresas públicas.

En la presidencia de Osvaldo Hurtado se empieza a implantar el modelo neoliberal, cuya jurisdicción de privatización se consolidaría en las presidencias posteriores de Sixto Durán Ballén y Alberto Dahik. Hurtado realizó la llamada “sucretización de la deuda externa privada”⁸ dentro de su política económica y en la política universitaria surge la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas, que en su Art.7 daba los lineamientos y condiciones para la creación de nuevas instituciones dentro del sistema y en el Art.9 establecía el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas para que oriente, coordine y armonice “la acción y los principios pedagógicos, culturales y científicos de las Universidades y Escuelas Politécnicas”.

Este Consejo asumió la ejecución del proyecto Misión de la Universidad Ecuatoriana para el Siglo XXI, que debía desembocar en el Plan de Desarrollo de las Universidades y Escuelas Politécnicas (PLANUEP). Pero la planificación no se tradujo en una relación más articulada con las necesidades efectivas de la sociedad de fin de siglo (Cárdenas Reyes, 2008, p. 296).

Por otra parte, los requisitos para creación de universidades desataron interpretaciones y manejo de información sin mayor comprobación. Esto provocó que al final de los años noventa, Ecuador experimente una proliferación de centros de educación superior a modo de negocio, descuidando la calidad y las exigencias para ser instituciones de educación superior.

Los intereses de privatización se reflejaron claramente en las tres leyes reformativas a la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas que se harían en los gobiernos siguientes. Una en la presidencia de Sixto Durán Ballén y dos durante el período interino de Fabián Alarcón. El cuerpo legal reformaba los requisitos necesarios para crear universidades y escuelas politécnicas y facultaba al Poder Ejecutivo el reconocimiento legal inmediato de centros de educación superior que venían funcionando sin que hubieran cumplido con el procedimiento establecido para su creación y su funcionamiento.

Los vacíos legislativos para introducir en el sistema de educación superior instituciones que no contaban con garantías para serlo se detecta en una de las disposiciones transitorias de la Ley N.º 64 del año 1994, que señalaba: “Por esta única vez, los centros particulares de educación superior que, a la fecha de publicación de esta Ley Reformativa en el

⁸Proceso por el cual la deuda externa privada pasó a ser pública. El término “sucretización” hace referencia al cambio de la deuda a moneda local en ese entonces: el Sucre.

Registro Oficial, funcionaren por más de cuatro años, serán reconocidos legalmente como universidades”. Con esto, instituciones que no merecían ese nombre, pasaron a ostentarlo.

En la misma ley otra disposición transitoria establecía una figura de silencio administrativo positivo, al indicar: “Si el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas no emitiera resolución alguna dentro de un plazo máximo de 60 días, el respectivo centro de educación superior se entenderá legalmente reconocido”. Así, mediante decretos ejecutivos en 1995 se reconocieron oficialmente instituciones privadas como: Universidad San Francisco de Quito (USFQ), Universidad de las Américas (UDLA) y la Escuela Politécnica Javeriana del Ecuador (ESPOJ).

La Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas fue derogada en abril del año 2000, cuando entra en vigor la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), como producto de la Constitución de 1998. Estos años coinciden con las políticas de salvataje bancario, con las que se entregaron créditos millonarios a la banca a través de instituciones públicas y el denominado “feriado bancario”⁹ del 8 de marzo de 1999 que desembocó en una severa crisis económica, marcada por la hiperinflación que culminaría con la pérdida de la moneda nacional.

Con este panorama es posible entender cómo el neoliberalismo, al abanderar la política pública de los años noventa, conformó un sistema de universidades de dudosa reputación. El año 2000 llegó con una economía devastada, el cierre de aproximadamente treinta instituciones bancarias y un caótico ambiente social. Los estudiantes universitarios y los flamantes graduados vivieron la pobreza, el desempleo, la migración y la crisis de la época.

4.3 El marco constitucional del año 2008 y su impacto en la educación superior

Entre 1997 y 2005, con derrocamientos y nuevas elecciones, Ecuador tuvo siete presidentes: un reflejo de la crisis institucional que azotaba al país. Los estados de excepción, las manifestaciones en las calles, la suspensión de actividades y la inestabilidad política se habían vuelto frecuentes y previsibles. Con estos antecedentes, mediante elección popular, en enero de 2007 asume el poder como presidente Rafael Correa. En su mandato se impulsó una Asamblea Constituyente que entregó la nueva Constitución del año 2008.

Los cambios de la Carta Política del 2008 marcan un punto de inflexión en todos los ámbitos. Pueden mencionarse dos de los elementos más agregados de esta transición: el reemplazo de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) por los derechos

⁹Se denomina feriado bancario a la medida tomada -por el entonces presidente de Ecuador- Jamil Mahuad, con la cual se suspendieron todas las operaciones bancarias, inicialmente por 24 horas, extendiéndose a cinco días. Además del congelamiento de depósitos por un año, de las cuentas de más de 2 millones de sucres.

contemplados en el Régimen del “Buen Vivir”¹⁰ y el nuevo sistema de planificación nacional dentro de una lógica participativa, como brújula para todos los sectores.

El Art. 280 define al Plan Nacional de Desarrollo como:

El instrumento al que se sujetarán las políticas, programas y proyectos públicos; la programación y ejecución del presupuesto del Estado; y la inversión y la asignación de los recursos públicos; y coordinar las competencias exclusivas entre el Estado central y los gobiernos autónomos descentralizados. Su observancia será de carácter obligatorio para el sector público e indicativo para los demás sectores (Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

En materia de educación superior, el nuevo marco constitucional, acarreó varias modificaciones en el sistema. Con la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el año 2010¹¹ y su Reglamento en el 2011 se consolidan las políticas más emblemáticas, como: la gratuidad, el sistema de evaluación y aseguramiento de calidad, así como los procesos de intervención y suspensión de instituciones de educación superior.

El Plan Nacional de Desarrollo -que ya va por su tercer ciclo- es la unidad de acción más general que explicita los rumbos de cada sector bajo el paraguas del desarrollo que propuso la Carta Política. La difusión de la planificación nacional trajo consigo *la matriz productiva* como presupuesto de transformación para todos los ámbitos.

La Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo denominó matriz productiva a “los productos, los procesos productivos y las relaciones sociales resultantes de esos procesos”. Por lo que su transformación consistía en el paso del patrón de especialización primario – exportador hacia uno que privilegie la producción diversificada, ecoeficiente y con mayor valor agregado, así como los servicios basados en la economía del conocimiento y la biodiversidad (SENPLADES, 2012, p. 9–11).

El paradigma de la transformación configuraba la generación de capacidades como un área de intervención de la política pública, en la que intervenían varias instituciones públicas, entre ellas: la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e

¹⁰En el preámbulo de la Constitución se declara la decisión de construir: “una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*. Una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades”.

¹¹ El 09 mayo de 2018 la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional aprobó el informe de las reformas a la **Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)** para segunda instancia. La reforma contiene 15 aspectos, fue realizada por varias autoridades e instituciones y entregada en marzo de 2018 a la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional por parte del titular de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt). Los puntos más relevantes están relacionados con: **sistema de admisión**, institutos técnicos y tecnológicos, el **sistema de becas** en las universidades postgrado y la **ejecución de sentencias** cuando son dirigidas a las **autoridades de educación superior**. Cabe aclarar que al ser la reforma de la LOES un proceso en curso y considerando la temporalidad de la recogida de datos en vigencia de la Ley aprobada en 2010, el presente estudio no ha incluido ningún aspecto de los cambios previstos.

Innovación (SENESCYT), encargada de ejercer la rectoría de la política pública de educación superior y coordinar acciones entre la Función Ejecutiva y las instituciones del Sistema de Educación Superior, de acuerdo con el Art. 182 de la LOES.

La definición de programas y proyectos para lograr niveles de concreción de los objetivos vinieron de la mano de los estándares. Hay que recordar que el estándar provee la idea de erigir un derrotero, plantar una base de actividades y tareas. La LOES apuntó a un reordenamiento del sistema universitario capaz de acoplarse a temas como la calidad, el acceso y la investigación; a través de la declaración de los principios de: autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento.

El principio de pertinencia definido en el Art. 107.de la LOES:

Consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales: a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

El cambio de patrón de especialización se plantea con el fin de generar mayor valor agregado a la producción en el marco de la construcción de una sociedad del conocimiento. El modelo universitario de esta forma diagramó la intervención estatal triangulada con la universidad y la sociedad, mediante la *pertinencia* como la adecuación hacia los objetivos de desarrollo, como todo aquello que pertenece a este nuevo rumbo de decisiones.

4.4 La configuración de la calidad para la educación superior

La calidad es un concepto que se ha ido desarrollando en las transformaciones históricas de la universidad. Algunas de las transformaciones y procesos educativos más representativos, como la inclusión de la mujer, los procesos de secularización, la masificación de la educación media, el surgimiento y posterior debilitamiento de los estados-nación; constituyen un compendio de grandes desafíos para la institución que se han asentado más en una valoración más económica que académica.

Las instituciones educativas en América Latina, particularmente, guiadas por un sistema de aseguramiento de la calidad más global, buscan avanzar en temas como los marcos

comunes de la educación superior, la formación docente y la consolidación de convenios funcionales de movilidad internacional (Lago de Vergara, Gamoba, & Montes, 2014).

En el Ecuador, la preocupación por el mejoramiento de la calidad institucional en la educación superior surge a partir de 1995, cuando el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) organiza el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior SEAES y entra en un proceso de introducción de nuevos conceptos y debate académico respecto al tema, ilustrando el alcance de la rendición de cuentas, desde el ámbito financiero y social (CONEA, 2003)

La Constitución Política de la República del año 1998 y la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2000 promueven que el Consejo de Evaluación y Acreditación CONEA, instrumente la aplicación de reglamentos y procesos para transparentar la integridad y la calidad de los servicios de las instituciones de educación superior, dirigidas en ese entonces por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) mientras que lo correspondiente a la evaluación y acreditación se manejaba de forma independiente por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior CONEA, que buscaba promover una cultura de evaluación fijando políticas y determinando criterios e indicadores de calidad así como instrumentos de evaluación externa (CONEA, 2003)

Con la promulgación de la última Constitución del año 2008 la rectoría de la educación superior se asienta en dos instituciones:

- La creación del Consejo de Educación Superior (CES) como organismo público de planificación, regulación y coordinación interna del sistema y de la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva.
- El organismo público técnico de acreditación y aseguramiento de la calidad de instituciones, carreras y programas: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) que subrogó en todos sus derechos y obligaciones al ex –CONEA.

Un factor clave con relación a la calidad del sistema se estimuló en una de las disposiciones transitoria de la LOES, que estableció un plazo de cinco años a partir de la entrada en vigor de la Constitución, para que todas las instituciones de educación superior, así como sus carreras, programas y postgrados sean evaluados y acreditados conforme a la ley. Y en caso de no superar la evaluación y acreditación, quedar fuera del sistema de educación superior.

Al marco constitucional se sumó el Mandato Constituyente 14, expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008 que estableció la obligación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) de instrumentar uno de los objetivos del

sistema de educación superior, consagrado en el Art. 91 de la LOES: “informar a la sociedad ecuatoriana sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento”.

En cumplimiento de dicho mandato el informe del CONEA mostró en promedio el desempeño de las instituciones de educación superior evaluadas con los resultados agregados al nivel de cuatro criterios: academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión interna. Con estos resultados se desprendieron cuatro tipologías de universidades: “A”, “B”, “C”, “D” y “E”; reiterando las diversidades existentes entre las distintas universidades y escuelas politécnicas del país y evidenciando las debilidades del sistema.

El segundo proceso de categorización de universidades ya fue desarrollado bajo un distinto perfil institucional, los criterios de evaluación que se usaron fueron: Academia, eficiencia académica, investigación, organización e infraestructura y tuvo diferencias en muchos indicadores. El proceso fue liderado por el CEAACES desde la construcción del modelo de evaluación en el año 2012 que incluyó procesos participativos con las instituciones de educación superior (IES), hasta la finalización de todo el proceso de evaluación en noviembre de 2013, cumpliendo las fases de: evaluación documental, visita in situ, informe preliminar, fase de rectificaciones, fase de apelaciones y audiencias públicas (CEAACES, 2013).

Para el año 2013 se elaboró un modelo genérico de evaluación de carreras y se cumplió además la evaluación de extensiones¹² y la suspensión de las universidades (catorce) ubicadas en la categoría “E”. En el año 2015 además se diseñan y aplican: el Examen Nacional de Evaluación de Carreras (ENEC) y el Examen de Habilitación para el Ejercicio Profesional (EHEP). En el mes de septiembre del mismo año se realiza un proceso de evaluación, acreditación y recategorización institucional en el que participación quince Instituciones de Educación Superior (IES). Tres de ellas subieron a la categoría “A”, tres subieron a la categoría “B”, ocho se mantuvieron en la categoría “C” y una se mantuvo en la categoría “D”. En el año 2016 se formula el modelo genérico de evaluación de carreras a distancia y se entregan los resultados de evaluación a las Institutos Técnicos Superiores (CEAACES, 2016).

¹² El Art.1, literal c) del Reglamento de creación de sedes, extensiones y unidades académicas de las universidades y escuelas politécnicas define a las extensiones académicas como: “unidades académico-administrativas, dependientes de la sede matriz (unidad de mayor jerarquía en donde funcionan los organismos de gobierno y cogobierno centrales) u otras sedes de las universidades y escuelas politécnicas, las cuales podrán tener desconcentración en la gestión administrativa y financiera, con respecto a la sede de la cual dependan”.

La evaluación prevista para el año 2018 cuenta con un modelo renovado que ha sido difundido en las IES, con los rectores y actores del sistema, en su versión preliminar. Algunos de los cambios en discusión para este nuevo proceso son: la eliminación de las categorías, el cumplimiento de condiciones mínimas para entregar acreditaciones y licencias por tiempo determinado, el porcentaje de docentes exigido con grados doctorales y el tratamiento para instituciones públicas y privadas.

Los modelos para la evaluación institucional han emergido con adaptaciones, incluyendo acciones participativas con las IES. Si bien los procesos iniciales estuvieron enfocados en la evaluación, categorización e intervención directa en el sistema; los siguientes han encaminado también el fortalecimiento y acompañamiento institucional. Los tres modelos (2013, 2015 y 2018¹³) han respondido a las situaciones particulares de los momentos en los que fueron diseñados y su estructura está dividida en cuatro parámetros:

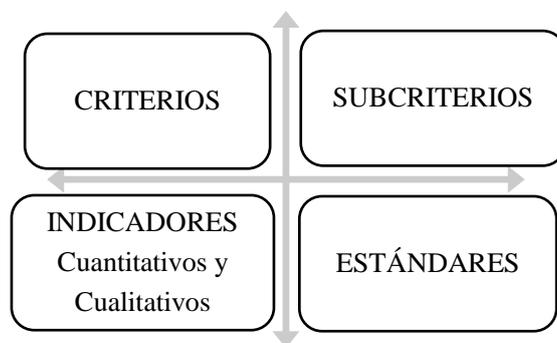


Figura N°12 Estructura modelo de evaluación institucional CEAACES
Elaboración propia

Los criterios responden a aspectos amplios de la calidad y están relacionados con las funciones sustantivas de las universidades y escuelas politécnicas, así como los procesos, las condiciones y los recursos que permiten la ejecución adecuada de las mismas. En un segundo nivel, los subcriterios que abordan aspectos conceptuales más específicos y atributos de los criterios. Los subcriterios son susceptibles de ser medidos a través de indicadores de evaluación, que pueden ser cuantitativos (escala de 0 a 1 por cálculo matemático) o cualitativos (proposiciones deseables del estándar) (CEAACES, 2015a).

El primer modelo, elaborado propiamente en el año 2012, nace cuando el sistema estaba prácticamente abarrotado de IES, que a su vez enfrentaban internamente dificultades significativas en la administración de su información; y dentro de una cultura de evaluación prácticamente inexistente; por lo que uno de los elementos a cubrir fue la formación de

¹³ En la investigación se considera el Modelo de Evaluación preliminar del año 2018 para todos los análisis correspondientes a la calidad del sistema. Debe mencionarse que la normativa ubicó este año para la ejecución de la evaluación, por lo que pueden existir modificaciones durante el proceso que no son incluidas en el estudio.

evaluadores externos. Con estos antecedentes, dicho modelo estaba compuesto por cinco criterios, así como cuarenta y seis indicadores: treinta y un cuantitativos y quince cualitativos.

Al contar con resultados previos, el modelo adaptado del año 2015 incrementó un criterio y trabajó con veinte y seis indicadores cuantitativos y diez y ocho cualitativos. Aquí se mostró un perfil más explicativo. Revisando la cronología de los procesos de evaluación realizados por el CEAACES puede notarse como este órgano rector, sobre todo a partir de ese año, emite un gran número de reglamentaciones, instructivos y guías. Todas estas acompañadas de reuniones de presentación y socialización. Es evidente que esto incrementó el contacto de las instituciones públicas que forman parte del sistema, con las universidades.

Para poder evidenciar cómo ha ido modificándose el modelo se muestran a continuación las variaciones de criterios, subcriterios y número de indicadores de cada versión:

Tabla 11
Comparación modelos de evaluación institucional CEAACES Ecuador

MODELO 2013	MODELO 2015	MODELO PRELIMINAR 2018
<i>ACADEMIA</i> <i>14 indicadores</i>	<i>ACADEMIA</i> <i>13 indicadores</i>	<i>CLAUSTRO DE PROFESORES</i> <i>10 indicadores</i>
Posgrado. Dedicación. Carrera docente.	Posgrado. Dedicación. Carrera docente.	Formación doctoral. Suficiencia y dedicación. Carrera del profesor.
<i>ORGANIZACIÓN</i> <i>10 indicadores</i>	<i>ORGANIZACIÓN</i> <i>10 indicadores</i>	<i>ORGANIZACIÓN</i> <i>9 indicadores</i>
Vinculación con la colectividad. Transparencia. Gestión interna. Reglamentación.	Planificación institucional. Ética institucional. Gestión de la calidad.	Misión, visión y planificación institucional. Gestión. Control ético y transparencia.
<i>INVESTIGACIÓN</i> <i>4 indicadores</i>	<i>INVESTIGACIÓN</i> <i>5 indicadores</i>	<i>INVESTIGACIÓN</i> <i>5 indicadores</i>
Planificación de la investigación. Investigación regional. Producción científica. Libros revisados por pares	Institucionalización. Resultados.	Institucionalización. Resultados.

<i>EFICIENCIA ACADÉMICA</i> <i>5 indicadores</i>	<i>ESTUDIANTES</i> <i>6 indicadores</i>	<i>ESTUDIANTES</i> <i>6 indicadores</i>
Eficiencia terminal pregrado. Eficiencia terminal pregrado. Admisión pregrado. Admisión posgrado. Tasa retención inicial grado.	Condiciones. Eficiencia académica.	Admisión y seguimiento. Resultados de la admisión y seguimiento.
<i>INFRAESTRUCTURA</i> <i>11 indicadores</i>	<i>RECURSOS E</i> <i>INFRAESTRUCTURA</i> <i>9 indicadores</i>	<i>RECURSOS E</i> <i>INFRAESTRUCTURA</i> <i>4 indicadores</i>
Bibliotecas. TIC. Espacios docentes.	Infraestructura. TIC. Bibliotecas.	Infraestructura. Bibliotecas.
	<i>VINCULACIÓN CON LA</i> <i>SOCIEDAD</i> <i>3 indicadores</i>	<i>VINCULACIÓN CON LA</i> <i>SOCIEDAD</i> <i>3 indicadores</i>
	Institucionalización. Resultados de la vinculación.	Institucionalización. Resultados.

Elaboración propia a partir de los modelos CEAACES (CEAACES, 2013, 2015a, 2017).

De versión a versión pueden observarse algunos cambios relevantes, como la añadidura de indicadores de rendición de cuentas y del subcriterio de ética institucional, dentro del criterio organización. La conversión de la vinculación con la sociedad de subcriterio a criterio general, la inclusión de subcriterios de valoración del espacio para los estudiantes dentro del criterio infraestructura, así como los indicadores de bienestar estudiantil y de acciones afirmativas¹⁴.

4.4.1 Los cambios en el sistema universitario vinculados a la calidad

La oficialización de la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2010 removi6 todo el sistema y plante6 retos para la ejecuci6n de la pol6tica p6blica, as6 como para el desempe6o individual de las instituciones de educaci6n superior. Aqu6 se analizan tres de los t6picos

¹⁴ Las medidas de acci6n afirmativa, orientadas a terminar con las brechas de desigualdad, constan en la legislaci6n ecuatoriana a partir del Principio de Aplicaci6n de Derechos consagrado en el T6tulo II, Cap6tulo Primero, Art.11, numeral dos de la Constituci6n de la Rep6blica; por el cual dichas medidas son adoptadas por el Estado para que “promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derecho que se encuentran en situaci6n de desigualdad”.

más influyentes dentro de la discusión sobre lo universitario en el país durante los últimos años.

(a) El Financiamiento

Algunas de las declaraciones constitucionales sobre el funcionamiento del sistema podrían entrar en el conjunto de temas vinculados a su financiamiento. En primera instancia la gratuidad logra definir a la educación superior como un servicio público estatal de acceso libre, universal e irrestricto. En atención a garantizar lo público también la Ley Orgánica de Educación Superior estipuló la regulación de aranceles, derechos y matrículas en las instituciones privadas y se instrumentalizó a través de un Reglamento para tal regulación.

De la mano puede citarse al sistema de nivelación y admisión para el ingreso a las instituciones de educación superior, por el cual la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) tenía que articular la cantidad de cupos ofertados para la nivelación por carreras disponibles y la cantidad de cupos ofertados por las IES públicas, particulares, autofinanciadas y cofinanciadas.

Hasta el año 2017 el acceso estuvo regulado a través del Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) que evaluaba las capacidades de las y los aspirantes en cuanto a razonamiento abstracto, verbal y numérico. En conjunto con otras herramientas, como el curso de Nivelación General o el Examen de Exoneración (EXONERA) se buscaba tener en pie un proceso por el cual los organismos rectores de la educación superior pudiesen reglar la admisión a los centros de estudio.

También desde mediados del año 2017 el examen ENES fue reemplazo por el examen “Ser Bachiller” y actualmente las universidades son las encargadas de entregar los cupos, directamente según su oferta¹⁵. A partir del 2018 se incluyen además carreras de modalidad virtual, por lo que se suma una postulación intermedia en para los estudiantes que han culminado tercero de Bachillerato.

En este mismo apartado se puede mencionar la política de becas, que extendió las subvenciones totales o parciales a programas de grado y posgrado, tanto nacionales como internacionales. Otorgadas por el Instituto de Fomento al Talento Humano (IFTH), SENESCYT, países cooperantes u otras entidades. El objetivo de las becas es adyacente a la construcción de calidad del sistema, pues desde el inicio ha buscado la formación, el perfeccionamiento, la cualificación profesional, investigación y transferencia de

¹⁵ Dentro de las reformas a la Ley de Educación Superior se establece que el examen único, los antecedentes académicos y la condición socioeconómica se tomarán en cuenta para garantizar el acceso a las instituciones de Educación Superior.

conocimientos. Dentro de los tipos de becas también están aquellas destinadas a grupos prioritarios y vulnerables con lo que se refuerza la idea de eliminar las brechas históricas de desigualdad.

Uno de los resultados de la implementación de la política pública fue el incremento de la tasa bruta de participación en la educación superior del 28% al 39%, comparando los períodos del año 2006 al 2014. En este sentido la matrícula en las universidades privadas se ha reconcentrado en las personas con mayores ingresos, mientras que en las universidades pública se ha abierto. La matrícula del 40% más pobre de la sociedad se ha duplicado del 2006 al 2014. En el año 2015 el 71% de quienes ingresaron al sistema eran la primera generación que accedía a estudios universitarios (Restrepo & Stefos, 2017, p. 81–83).

Todos estos aspectos engendran la expresión de democratización de los estudios universitarios, y desarrollan el concepto de corresponsabilidad ya que el financiamiento de la educación superior desde el Estado se reconoce como producto de los fondos de todos, por lo que exige de quienes ejercen los derechos garantizados, un desempeño responsable.

(b) Universidades Emblemáticas

Uno de los movimientos que los hacedores de política pública consideraron imprescindible para favorecer la calidad fue la creación de universidades especializadas. Estos proyectos estaban basados en una organización territorial que suponía la dinamización económica de las zonas en donde se asentarían y la potenciación académica por áreas. Pese a que la premisa del desarrollo era inseparable de las nuevas universidades, las trabas burocráticas, los procesos de contratación no regulados y la ausencia de un modelo educativo nacional para estas nacientes instituciones han sido grandes obstáculos para su consolidación.

YACHAY Tech, ubicada al norte del país, cuyo surgimiento respondía a la planificación de una ciudad orientada a la investigación científica, ingeniería y tecnología. *IKIAM*, ubicada en la región amazónica, y orientada a las ciencias de la Tierra y la comprensión del entorno natural. *UniArtes*, ubicada en el Puerto principal, concentrada en la enseñanza de artes. Y la Universidad Nacional de Educación (UNAE), localizada en la zona austral y encargada de la formación docente a nivel nacional.

Con respecto a esta última universidad, existieron circunstancias alrededor de su creación, por las que adquiere especial mención. La formación docente estuvo encargada a dos tipos de instituciones: los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPED) cuyo origen venía de las llamadas escuelas “normales” de los años noventa; y las Facultades de Filosofía y Educación de las universidades. En el año 2006 el Ministerio de Educación elabora el Plan Decenal de Educación, en el que plantea como una de sus metas la transformación de los

Institutos Superiores Pedagógicos en la Universidad Pedagógica Ecuatoriana hasta el año 2008.

Para el año 2011 existían veinte y nueve Institutos Superiores Pedagógicos ubicados en casi todas las provincias del país, seis de los cuales eran Interculturales Bilingües, veinte y cuatro estatales, cuatro cofinanciados y uno particular (Fabara Garzón, 2013, p. 96). En el año 2012, como producto del proceso de evaluación efectuado por el CONEA fueron cerrados catorce ISPED, al detectarse muchas falencias en su desarrollo institucional, especialmente en lo referente a procesos de planificación y dotación de recursos especializados.

La UNAE se constituye entre los años 2013 y 2014, presentándose como institución de alto nivel y dependiente del Ministerio de Educación, para encargarse de la formación, capacitación y profesionalización docente, así como para el desarrollo de la investigación educativa en el país.

Las nuevas cuatro universidades públicas ejercen un rol reivindicativo en lo que corresponde a la calidad. El cierre de instituciones, en algún momento nombradas como “universidades de garaje”, supuso el nacimiento de estas instituciones, catalogadas como emblemáticas. Emblema es una simbología de representación que parece no escapar de las asociaciones: ornato o figura heroica. Aquí puede estar el gran desafío para esta nueva generación de instituciones: transportarse del sentido alegórico a la materialización de la oferta académica y la concreción de la política pública universitaria.

(c) Tipologías

El Art. 117 de la Ley Orgánica de Educación Superior hace referencia a una clasificación de IES según su actividad. Se distinguen instituciones de docencia con investigación, instituciones orientadas a la docencia e instituciones dedicadas a la educación superior continua; y de acuerdo con esta tipología encaminar los procesos de evaluación, acreditación y categorización.

Esta diferenciación también tiene una carga histórica asociada a la calidad universitaria. Cada universidad, de acuerdo con los recursos disponibles, fue creando en el tiempo un perfil y una reputación dentro de la comunidad. Con el apareamiento del nuevo marco constitucional una de las preocupaciones que salen a resaltar para las universidades públicas es la asignación de rentas de parte del Estado. Los criterios de calidad, eficiencia, equidad, justicia y excelencia académica se unen a la tipología de la institución.

Aquí están presentes dos discusiones. Una relacionada a la relación docencia-investigación y otra que tiene que ver con la autonomía y la asignación de recursos. En el caso de la

primera, es una relación de constante pulsión. Se dice que previamente al ingreso de las reglamentaciones vinculadas a la calidad, las universidades ecuatorianas habían dado prioridad a la docencia, que era su principal enfoque (Van Hoof, Estrella, Eljuri, & León, 2013). Si esto es verdad cabe preguntar ¿Cuáles han sido los resultados de esa priorización? ¿La creación de la relación educativa en la educación superior? ¿Personas más sensibles a la realidad de su entorno?

La introducción de estándares internacionales para evaluar la publicación de artículos en libros y revistas indexadas o libros revisados por pares, como evidencia de la producción científica en el criterio de investigación, automáticamente levantó un muro para muchas instituciones cuyos recursos no estaban habilitados ni disponibles para estos encargos.

Las universidades de docencia con investigación toman además un carácter privilegiado al poder ofertar titulaciones de doctorado. Si el discurso imperante era que solo la producción científica podía enarbolar la calidad y el desarrollo, la investigación y la docencia entraban en disyuntiva, donde claramente el costo de oportunidad era la docencia.

La provisión de fondos destinados para la investigación para las universidades públicas y privadas es la otra discusión recurrente, incluida dentro de la última reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior. Al parecer las IES solicitaban un sistema que facilite la gestión de recursos. En el caso de las particulares, la autonomía pasa por su individualidad y la posibilidad de que los conocimientos que generan internamente se conviertan en sus propios beneficios.

4.4.2 Los efectos de la evaluación en el sistema

La cantidad de información que se iba recopilando en cada proceso de evaluación era cada vez mayor y por lo tanto también necesitaba gestionarse informáticamente de la mejor manera. Muestra de ello es la existencia de la plataforma de Gestión de la Información de las Instituciones de Educación Superior (GIIES), espacio virtual que introdujo en el lenguaje habitual de las universidades, el concepto de *evidencia*, vinculado a la evaluación. Es decir, el ente universitario sometido al ojo externo y juzgador al que debe responder permanentemente, para conservar su existencia.

Los modelos de evaluación definen a las *evidencias* como las “fuentes de información de carácter documental que respaldan la ejecución de un proceso o actividad académica”(CEAACES, 2015b, p. 4). Pueden ser documentos específicos o un número, que permiten justificar la información entregada.

Las universidades internamente tienen una Comisión de Evaluación Interna, responsable de los procesos de evaluación, así como del desarrollo académico y administrativo. Una

de las formas de gestionar internamente la información destinada a la evaluación fue justamente usando la matriz (como figura matemática) representada como una tabla de doble entrada: m filas y n columnas, en la que se debían colocar -según el caso- los criterios o subcriterios, el marco legal, los indicadores con su descripción, los estándares con su forma de cálculo y las evidencias que los sustenten.

Si se piensa en la composición del modelo de evaluación, en los puntos originarios de la información requerida y que el cumplimiento de los estándares para cada institución supone la recolección de datos que deben pasar por el visto bueno de los mandos medios; es posible que dentro de cada universidad se hayan tenido que elaborar cientos de matrices antes de llegar a los formatos definitivos que debían subirse a la plataforma de gestión.

Otro efecto que puede contarse tiene que ver con la planificación. Como se anotó líneas arriba, el cambio esencial del marco constitucional fue justamente la creación del Plan Nacional de Desarrollo. En el documento correspondiente al período 2009-2013, Objetivo 12 se establecía que para la construcción del Estado democrático para el Buen Vivir se requería consolidar la nueva organización y rediseño institucional del Estado (SENPLADES, 2013). La Reforma Democrática del Estado clasificó las instituciones públicas en general por niveles de desconcentración y descentralización y de acuerdo con ello se trabajó en la elaboración de las nuevas formas de organización.

Mediante Decreto Ejecutivo No. 555 del 19 de noviembre de 2010 se dispuso la implementación del Proyecto Gobierno Por Resultados (GPR) para las instituciones de la Administración Pública Central, Institucional y dependiente de la Función Ejecutiva. En las universidades la lógica de planificación se tradujo en Universidad por Resultados.

Todas las acciones que han modificado la universidad ecuatoriana han desencadenado varias posiciones, pero básicamente pueden detectarse dos: unas más afines a las decisiones gubernamentales y otras en rechazo de ellas. Por una parte la que da significancia a todos los cambios que se han producido en las universidades y señalan la actividad docente e investigadora en correspondencia a las características y situaciones particulares de los profesionales, en un rumbo donde se apuesta por el fortalecimiento investigativo para la trayectoria de los profesores de la educación superior, encuadrado en los procesos de la promoción profesional y la producción académica (Minteguiaga & Prieto, 2013).

Por otra parte, existen cuestionamientos sobre la definición misma del modelo planteado, señalando que las formas de creación del conocimiento, formación profesional y de interacción con la sociedad varían y proponen una generación casi providencial de nuevas instituciones, académicos y estudiantes, como protagonistas del cambio de la sociedad (Villavicencio, 2014).

Es necesario mencionar que a partir del año 2017 con el cambio de gobierno empiezan a notarse algunas fisuras en los planteamientos iniciales sobre la educación superior. En este nuevo régimen las irregularidades dentro de los proyectos emblemáticos como YACHAY, que han motivado el cierre -para 2021- de la empresa pública que la gestiona (Quiroz & Heredia, 2018) y el mismo Plan de Optimización de la Función Ejecutiva busca nuevos rumbos para algunos ejes de la política pública. Uno de los primeros efectos en el campo estudiado es la reforma de la Ley Orgánica de Educación Superior.

4.5 El docente universitario en el sistema de educación superior ecuatoriano

En el escenario de la educación superior del pasado la mayoría del profesorado universitario en Ecuador no trabajaba a tiempo completo, por lo que no se podía esperar tampoco que estuviesen enlazados por completo a la vida universitaria. Posteriormente pasan a tener cargas de enseñanza de 20 créditos/horas a la semana en promedio, además del cumplimiento de servicios adicionales y responsabilidades administrativas (Van Hoof et al., 2013).

Esta variación responde a que uno de los parámetros a evaluar para las IES era el tipo de vinculación de los profesores. Lo que se buscaba era que exista estabilidad para el trabajo docente y que puedan integrarse a la ola de cambios que vendría para el sector. El objetivo se cumple, ya que desde el año 2008, el porcentaje de profesores a tiempo completo se ha incrementado en 24 puntos porcentuales y con la LOES se estandarizó esta jornada (Restrepo & Stefos, 2017, p. 87).

Otro de los aspectos que también se derivan de los parámetros de evaluación es el nivel de formación de las plantas de docentes. La LOES del año 2010, en la Disposición Transitoria décimo tercera estipuló un plazo de siete años, a partir de su vigencia, para que el doctorado (PhD o su equivalente) sea requisito exigido para ser profesor titular principal de una universidad o escuela politécnica. Sancionando el no cumplimiento en dicho plazo con la pérdida de la condición para los profesores titulares principales en ejercicio. El espíritu de esta exigencia apuntaba a un sistema de educación superior enfocado en la investigación. La política de becas acompañó este pronunciamiento con programas para docentes universitarios, pero por las condiciones de estos estudios el sistema no podía volcarse a cumplir la condición fácilmente.

En la reforma de la Ley uno de los aspectos que sobresaltan es la ampliación del plazo para que la planta docente tenga el grado doctoral. Mas, los efectos de esta Disposición durante estos años no han sido pocos ni todos positivos. En el caso de las Escuelas de Arte y Diseño o ramas muy especializadas de la Ingeniería, como ejemplos, la cualificación exigida para los profesores no podía cumplirse en el mercado laboral. Muchos programas se

beneficiarían de alguien con un título de maestría y experiencia laboral frente a un profesor con un doctorado en un campo no relacionado (Johnson, 2017). Por esto se acusaba al modelo de acreditación, de inflexible.

La lucha para encontrar y retener a los profesores adecuados enfrentó a las universidades públicas de presupuesto estatal insuficiente para atraer a buenos académicos con salarios competitivos. Y a las instituciones privadas, que pueden cobrar la matrícula y están libres de las restricciones de las reglas y escalas salariales del sector público, que podían usar esas ventajas para ganarse a los mejores miembros de la facultad (Bernasconi & Celis, 2017). Una forma de subsanar este desequilibrio fue el programa *Prometeo*, para apoyar financieramente la contratación temporal de académicos del exterior. El programa es financiado por el estado y para las instituciones públicas.

Los cambios, la centralización creciente, la perspectiva de los administradores de la educación superior y los requerimientos acarrearón la ansiedad y la inseguridad en el profesorado en las universidades de todo el país (Van Hoof et al., 2013). Revisando los informes del CEAACES de las evaluaciones ejecutadas, se muestra cómo el nivel de formación ha cambiado sustancialmente.

Luego del primer proceso los docentes con grado de Master o PhD en universidades y escuelas politécnicas particulares y cofinanciadas se había incrementó de 29% en 2008 a 58% en 2014, duplicando así la frecuencia de profesores con los niveles más altos de formación (CEAACES, 2013; Restrepo & Stefos, 2017, p. 87).

En la universidad medieval, magisterio o doctorado se correspondía directamente con el maestro -algo honorífico- de otros tipos de gremios, cuyo requisito previo era la enseñanza universitaria. En estos días este grado debe tener una mayor y bien precisa significación: saber investigar y demostrarlo con el trabajo correspondiente que contribuya en *algo nuevo* al saber. El florecimiento del doctorado en Ecuador responde fundamentalmente a las bases teóricas que instauraron la nueva academia: capital humano y conocimiento científico para el desarrollo.

4.5.1 ¿Existe el concepto de formación pedagógica para el profesorado universitario?

La Ley Orgánica de Educación Intercultural¹⁶ determinaba entre los requisitos para ser profesor de Educación General Básica o Bachillerato, la posesión de una titulación correspondiente a los de ciencias de la educación (menciones y especialidades afines) pero el Art. 96 aclaraba que los profesionales que deban mantener un nombramiento provisional y que no cuenten con dicha titulación “tendrán un plazo máximo para obtener un título de cuarto nivel en ciencias de la educación”. De la misma forma el Art. 287 del Reglamento General de esta Ley indicaba que, cuando por necesidades del sistema educativo se requiera una titulación *no docente*; la inscripción y participación en cursos de pedagogía y profesionalización docente será obligatoria para los postulantes¹⁷.

Esto sucede en el nivel de educación secundaria, pero para ser docente universitario, el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior ecuatoriano establece tres pilares de requisitos generales contemplando: experiencia, formación, publicaciones. En el primer pilar está la experiencia docente propiamente dicha y como formación se entiende la capacitación y actualización profesional. La reglamentación otorga relevancia a la formación pedagógica en los niveles de educación previos al superior, pero dentro del contexto universitario la significancia de tal formación está ausente.

En el año 2015 había un aproximado de 35 000 docentes que laboraban en las instituciones de educación superior, aproximadamente el 10% tenía alguna formación en pedagogía, con lo que se concluye que un 90% del profesorado en ejercicio debería recibir algún tipo de preparación para la docencia. Pero la formación pedagógica de profesores universitarios es un aspecto que no se ha desarrollado con el interés que debería tener, puesto que la oferta existente es muy limitada y no alcanza a satisfacer las demandas que requiere el sector para su adecuado funcionamiento (Fabara Garzón, 2016, p. 174).

La legislación al respecto no contempla la formación pedagógica sino la capacitación no obligatoria. La clasificación del profesorado, denominado personal académico en la normativa depende del tiempo de dedicación y titularidad:

¹⁶ Esta Ley también consta en el grupo de marcos legales para revisión de la Asamblea Nacional, hasta agosto del 2019.

¹⁷El tratamiento de titulaciones en áreas de interés para el sector educativo establece que “el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional debe emitir la normativa correspondiente para viabilizar la participación de profesionales con títulos no docentes en los concursos de méritos y oposición. En estos casos, los ganadores de los concursos deben obligatoriamente inscribirse y participar en cursos de pedagogía y profesionalización docente, avalados por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional”.

Tabla 12
Clasificación del personal académico por tiempo de dedicación

<p style="text-align: center;">TITULARES</p> <p style="text-align: center;">Ingresan por concurso de merecimientos y oposición a la carrera y escalafón del profesor e investigador</p> <ul style="list-style-type: none"> • PRINCIPALES • AGREGADOS • AUXILIARES 	<p style="text-align: center;">NO TITULARES</p> <p style="text-align: center;">No ingresan a la carrera docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • HONORARIOS • INVITADOS • OCASIONALES 	
<p style="text-align: center;">DEDICACIÓN EXCLUSIVA O TIEMPO COMPLETO (TC)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 40 horas por semana. • $3 \leq h \leq 16$ h = Horas de clase • Por cada hora de clase mínimo una hora semanal a otras actividades de docencia. • $h_i \leq 31$ h_i = horas de investigación. • $h_d \leq 12$ h_d = horas de dirección o gestión académica. • Profesores investigadores: Actividades de investigación exclusivamente y mínimo un curso/seminario impartido. 	<p style="text-align: center;">DEDICACIÓN SEMIEXCLUSIVA O MEDIO TIEMPO (MT)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 20 horas por semana. • $3 \leq h \leq 10$ h = Horas de clase • Por cada hora de clase mínimo una hora semanal a otras actividades de docencia. • No puede realizar actividades de docencia y gestión académica. 	<p style="text-align: center;">DEDICACIÓN A TIEMPO PARCIAL (TP)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menos de 20 horas por semana. • $2 \leq h \leq 9$ h = Horas de clase. • Por cada hora de clase mínimo una hora semanal a otras actividades de docencia. • No puede realizar actividades de docencia y gestión académica.

Elaboración propia a partir del Reglamento de Carrera Docente y Escalafón del Profesor e Investigador (CES, 2017a).

El acceso a la carrera docente se viabiliza a través de concursos de merecimientos y oposición convocados por las IES. En dichos concursos hay un comité que evalúa el perfil del aspirante, seguido de pruebas escritas y orales sobre la materia a impartirse. La prueba oral consiste en el desarrollo de una clase que equivale al momento de exposición de los conocimientos académicos y sus habilidades de enseñanza.

En lo referente a capacitación, tanto para el acceso como la promoción, el profesorado tiene algunas condiciones:

Tabla 13
Requisitos de capacitación para acceso y promoción docente

TIPO DE PERSONAL ACADÉMICO	HORAS Y TEMAS DE CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL	PROMOCIÓN	HORAS Y TEMAS DE CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL
Titular auxiliar		De auxiliar 1 a auxiliar 2	48 horas en: metodologías de aprendizaje e investigación, diseño curricular, uso pedagógico de las TIC, fundamentos teóricos y epistemológicos de la docencia y la investigación.
		De titular auxiliar 2 a agregado 1	96 total 90 en metodologías de aprendizaje e investigación
Titular agregado	180 total 90 en metodologías de aprendizaje e investigación	De agregado 1 a agregado 2	128 total 90 en metodologías de aprendizaje e investigación
		De agregado 2 a agregado 3	160 total 90 en metodologías de aprendizaje e investigación
Titular principal	192 total 90 en metodologías de aprendizaje e investigación	De titular principal 1 a principal 2	224 total 90 en metodologías de aprendizaje e investigación 40 horas impartidas de capacitación.
		De titular principal 2 a principal 3	256 total 90 en metodologías de aprendizaje e investigación 80 horas impartidas de capacitación.
Titular investigador	192 total 90 en metodologías de aprendizaje e investigación	De titular investigador 1 a titular investigador 2	224 total 90 en metodologías de aprendizaje e investigación 40 horas impartidas de capacitación.
		De titular investigador 2 a titular investigador 3	224 total 90 en metodologías de aprendizaje e investigación 80 horas impartidas de capacitación.

Elaboración propia a partir del Reglamento de Carrera Docente y Escalafón del Profesor e Investigador (CES, 2017a).

El total de horas requerido es acumulativo durante toda la carrera académica y hay formas de “convalidación” de dichas horas cuando el docente ha participado como miembro externo de un comité de evaluación en un concurso de merecimientos y oposición. Igual pasa si ha sido par externo de evaluación o facilitador externo del CES o del CEAACES.

El requerimiento es un total que se subdivide de un total de horas de capacitación y actualización profesional “noventa habrán sido en metodologías de aprendizaje e investigación, y el resto en el campo de conocimiento vinculado a sus actividades de docencia o investigación”. La primera parte se supone es capacitación pedagógica y entra en la denominación: “metodologías de aprendizaje”. El campo de conocimiento se entendería como capacitación específica o disciplinar.

De forma general puede observarse que lo más cercano a la valoración de la formación pedagógica para el ingreso a la docencia universitaria se mide por el número de horas certificadas, por cualquier institución o empresa. Esto representa una ambigüedad. Si se considera que un evento de capacitación podría durar entre ocho y cuarenta horas, bien pueden haberse hecho doce sesiones cortas o tres cursos de una semana para cumplir este requisito, además lo que puede calificarse dentro de “metodologías de aprendizaje” queda a discreción de la institución y las personas que lo evalúan.

El acceso a docente titular auxiliar no establece horas de capacitación, aunque para su promoción constan cuatro lineamientos que de alguna forma pueden transmitirse como un temario para la planificación de capacitación de las universidades. A pesar de que en el Art. 91 del Reglamento de Carrera Docente y Escalafón del Profesor e Investigador se dice que el CEAACES establecerá, dentro de sus modelos de evaluación y acreditación, parámetros para los programas de capacitación en las IES; estos no están estipulados. Cada universidad toma como referente la normativa, pero organiza a su modo la capacitación docente. Y probablemente es lo mejor que puede suceder, porque las necesidades en cuanto a formación son eminentemente particulares como para reglarlas también.

En los casos de promoción a mayor jerarquía puede notarse que también se solicita que el aspirante haya impartido horas de capacitación. En el caso del acceso a titular auxiliar en cambio no hay horas requeridas, pero puede solicitarse experiencia previa. Si se hace una lectura de la reglamentación desde la columna de las horas requeridas para promoción, parecería que la normativa supone la práctica docente como parte de la formación pedagógica y la capacitación funciona como mecanismo de actualización disciplinar y pedagógico, a lo largo de la carrera.

No cabe la menor duda que el profesorado universitario, como todo el sistema de educación superior, se vio trastocado con las nuevas condiciones impuestas desde la raíz del marco

constitucional. Previamente la docencia de las universidades tenía una difícil cohesión derivada de una gran cantidad de personal a medio tiempo. La variación de docente horas-clase a tiempos parciales o completos ha promovido otras condiciones laborales y salariales. Los derechos adquiridos implican obligaciones que tienen mucho que ver con lo administrativo para que la planta docente pueda ceñirse a los modelos de evaluación de la calidad.

No solo ha cambiado la forma de vinculación -y consecuentemente de trabajo- del profesorado dentro de las IES. La calidad asociada a la formación doctoral ubicó las titulaciones de Máster y Doctorado, como metas para todos los involucrados en la educación superior. Aunque en todo es sistema nacional de educación se levantó la misma diligencia, lo que se tradujo en una propagación de la formación de cuarto nivel como objetivo profesional.

Para los docentes de la educación secundaria el gobierno también promovió convenios para que accedan a estudios de Máster y Doctorado, ya que en la Ley para este nivel también se contemplaba un plazo (hasta el año 2020) para obtenerlos. La gran diferencia es que la obligación para seguir laborando era cumplir con maestría o un curso de 330 horas en pedagogía, es decir lo que se propendía es que en este segmento ningún profesor labore sin tener una acreditación en educación.

Una prueba de la popularidad de los estudios de cuarto nivel es que la SENESCYT al año 2017 registraba 271.353 títulos de cuarto nivel y 4.181 de tipo doctorado o PhD (entre nacionales y extranjeros). De acuerdo con el CES su número subió al pasar de 10.003 en 2005 a 18.912 en 2015.

Al inicio de los cambios muchas de las plazas en las universidades tuvieron que cubrirse con profesores extranjeros, por la baja oferta nacional de profesionales de cuarto nivel y más con la especialidad que requería cada carrera (Johnson, 2017). Ahora esto puede leerse como un cambio en la composición misma de la universidad, donde se suman todos los efectos: gratuidad, división entre lo público y privado, interculturalidad, estándares de calidad, formación de cuarto nivel, líneas de investigación, plantas docentes diversas.

4.6 Una definición propia de formación pedagógica

El Grupo especial sobre Educación Superior y Sociedad del Banco Mundial (The International Bank for Reconstruction and Development - The World Bank, 2003) señalaba que más allá de la formación de capital humano cualificado -indispensable para el crecimiento de un país- la educación universitaria cumple otros objetivos, como la contribución para fortalecer la sociedad civil y a estimular el gobierno democrático a través de la

generación de bienes públicos para la sociedad, nuevos conocimientos y espacios seguros para el libre intercambio de ideas acerca de los valores que definen el desarrollo.

Partiendo de la universidad como una totalidad y de los grandes efectos que se esperan de su existencia en la sociedad, no puede desagregarse a los actores que intervienen dentro de ella. La relación: estudiantes, docentes, autoridades y personal administrativo en conjunto con el Estado o con sus Consejos -dependiendo si son públicas o privadas- es una amalgama de grandes potencialidades y complejidades.

Hablar de la formación pedagógica de los docentes por lo tanto es también hablar de estudiantes, de autoridades y de procesos administrativos. Vista de esta manera, la tarea de definir tal formación ya no es tan sencilla. Como un ensayo de aproximación a las definiciones que existen en el ámbito universitario ecuatoriano en esta sección se realiza un recorrido que incluye la terminología que las IES usan en sus modelos o en la información disponible sobre los procesos de capacitación docente.

En primer lugar, ha de aclararse que incluso dentro de este estudio se usan los términos: formación y capacitación para nombrar aquel espacio temporal en el que un facilitador o una facilitadora expone contenidos y trabaja con un grupo de personas sobre un tema de interés para los asistentes y de experticia para el facilitador o facilitadora. Al menos así se entiende la capacitación a grandes rasgos. Pese a esta generalización que el lenguaje local ha adoptado hay varios puntos que deberían ser tomados con alguna minuciosidad, por los asuntos que aborda esta investigación.

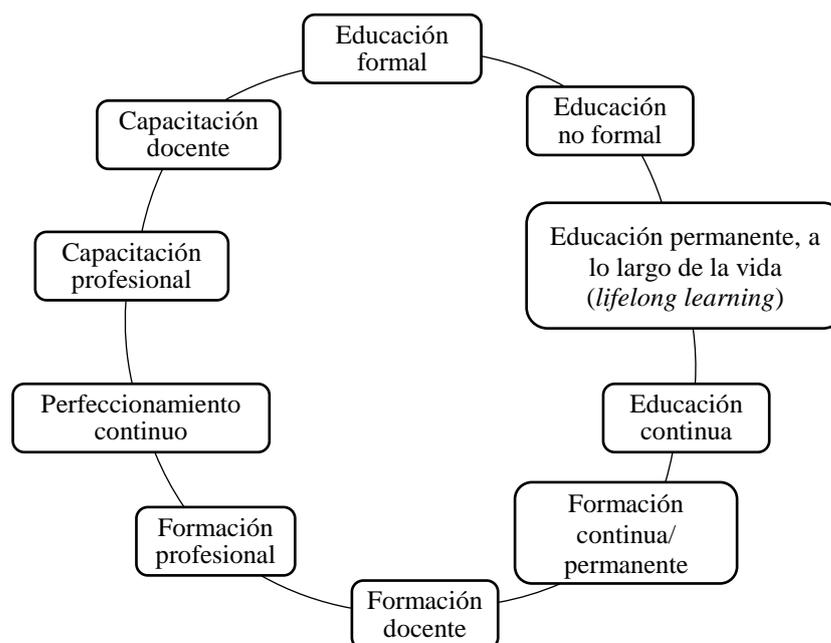


Figura N°13: Radial de términos asociados a la capacitación
Elaboración propia

La educación superior en sí ya está inscrita en el sistema formal, pero si se trata de tomar como referencia los conceptos señalados en la normativa (LOES), el tercer nivel o nivel de grado está centrado en la formación básica en una disciplina o a la capacitación para el ejercicio de una profesión. Lo que implica que el cuerpo legal asume como iguales la formación como la capacitación, esta última sucediendo dentro de la educación formal. De ahí puede derivarse que dentro de los estudios universitarios ocurran procesos educativos como formativos, y la capacitación sea un dispositivo de preparación para algo. Para explicitar lo que comprende la formación tendrían que tomarse los niveles de la educación superior: técnico y tecnológico superior, tercer nivel (grado) y cuarto nivel (posgrado).

Por otra parte, el Reglamento de Régimen Académico del CES, en su Artículo 83 ubica dentro de educación continua los procesos de capacitación, actualización y certificación de competencias laborales específicas dirigidos a la sociedad en general, ejecutados en forma de cursos, seminarios, talleres y otras actividades académicas que no conducen a una titulación de educación superior; es decir son certificaciones de corta duración para la actualización profesional.

En el mismo Reglamento, el Artículo 88 habilita a las IES la organización, ejecución de cursos de actualización y perfeccionamiento y entrega de certificados de aprobación para su personal académico que sirven de acreditación para la promoción laboral. La diferencia entre curso de actualización y educación continua depende de qué institución lo imparte. Si es la misma a la que el docente pertenece es curso y si es una distinta es educación continua.

Siguiendo la referencia de la reglamentación, el Reglamento de Carrera Docente y Escalafón incluye entre los programas de perfeccionamiento:

- Los cursos u otros eventos de capacitación y/o actualización realizados tanto en el país como en el extranjero.
- Los cursos en metodologías de aprendizaje e investigación.
- Los programas doctorales del personal académico titular agregado y auxiliar.
- El periodo sabático.
- Los programas posdoctorales.

El perfeccionamiento abarcaría entonces la formación o capacitación, docente y profesional, distinguiendo entre estas dos la dirigida a la preparación y la actualización de conocimientos orientados a la docencia y los orientados al campo de práctica laboral. Pero también incluiría la educación formal de cuarto nivel y las actividades de investigación.

El perfeccionamiento continuo, traducido también como formación continua o permanente, refleja la noción de perpetuidad, una especie de conocimiento ininterrumpido. Por esta razón en la figura radial se incluye la premisa de la educación a lo largo de la vida, en la que la UNESCO adhiere la educación no formal, la alfabetización y la educación de adultos.

Lo que sugieren los términos en definitiva es que la carrera docente debe estar regida por un *continuas*, que debe mantener y alimentar conocimientos y habilidades en el tiempo. Esto se efectiviza en los modelos para capacitar al profesorado dentro de las universidades, al perseguir la obtención de competencias profesionales docentes. Entendiendo como modelo un prototipo de actuación, a partir de unas necesidades institucionales propias.

Con estos antecedentes, cuando en esta investigación se habla de formación pedagógica se define a extramuros de la normativa, y es más bien la acción de formar la que se estudia. Podría definirse como una intermitencia que ha empezado antes de que se proponga. La entrega de una presencia consiente en un espacio y tiempo no definidos. Si bien existe una razón práctica en el deseo de formar hay un entendimiento de lo que esto significa y a través de la búsqueda de lenguaje genera registros de atención que marcan una profundidad de sentido.

Si lo precedente corresponde a formar, la formación en sí es una adhesión que sucede en diversos tiempos y es producto de diversas fuentes. Recoge, reflexiona y suma saberes combinados con experiencias auténticas en la práctica docente, en los momentos de capacitación, en la vida personal, en la interacción laboral, en la relación con el entorno.

Esta definición responde a una idea de universidad: un sitio que tiene vista al horizonte de las oportunidades y las limitaciones para quienes confían en su misión, resguarda las subjetividades y propone desde adentro su camino. La formación entonces no es una vía estricta, sino la construcción social entre docentes y estudiantes, entre docentes y docentes, entre estudiantes y estudiantes. La posibilidad de acompañar en el camino, en el aprendizaje.

4.7 Consideraciones de cierre

- (a) La historia de la universidad ecuatoriana está marcada por la transferencia del modelo salamanquino y se desarrolló a la par de los procesos políticos y sociales desencadenados durante las épocas colonial, independentista y republicana. La identidad universitaria se foja alrededor de su trayecto histórico: la dependencia eclesiástica, la división de clases, el autoritarismo y la reproducción colonialista; períodos que abonarían el terreno de ideales de libertad y democracia.

- (b) La aplicación de políticas neoliberales promovió la privatización del sistema educativo. La perspectiva de libre mercado como motor de desarrollo era incompatible con la articulación de las necesidades del sector social. Los años noventa y los efectos de la crisis a inicios del siglo XXI serían testigos del surgimiento de instituciones que no garantizaban la formación y carecían de principios universitarios.
- (c) La Constitución Política, oficializada en el año 2008, declara documentalmente una nueva visión de desarrollo y derechos, cuyo instrumento de ejecución: el Plan Nacional quinquenal se conduciría por medio de la denominada nueva matriz productiva. El cambio suponía la transición del modelo primario-exportador hacia la economía del conocimiento y la biodiversidad.

En el ámbito de la educación superior el nuevo marco constitucional equivale a su nacimiento. Como consecuencia de la carta política se aprobó la Ley de Educación Superior del año 2010, en la que se delimitan los criterios de calidad y se concreta la creación de los órganos rectores para supervisar la aplicación de los principios consagrados en la norma.

- (d) El instrumento de medición de la calidad de la educación superior es el modelo de evaluación para las instituciones que lo conforman. La lógica es el cumplimiento de estándares para los indicadores correspondientes al desempeño de la academia, la investigación, la organización, los recursos, la infraestructura y la vinculación con la sociedad.
- (e) Los mandatos de evaluación y calidad universitaria se convirtieron en el *logos* de las instituciones de educación superior. Las medidas que se tomaron para modificar y mejorar su desempeño responden a la argumentación estatal de una academia defectuosa y carente de las características internacionales que la nombran.

El sistema se reveló desorganizado, contaminado y compuesto por tres grupos de universidades: el primero, que no podía continuar ostentando este calificativo; otro integrado por las de perfil corporativo, cuyo trabajo de reconversión implicaba acciones imprescindibles, aunque mínimas en comparación con el grave impacto que generó su funcionamiento desregulado. Y el último, conformado por universidades que requerían afianzar su estructura para aproximarse a los criterios de investigación y eficacia académica.

En cualquier caso, el razonamiento de las políticas públicas para la educación superior se trasladaría sin que las universidades disciernan internamente su ejecución. La conmoción que el marco legal provocó fue estabilizada con rondas de socialización entre autoridades y representantes del sistema, como artificio de democracia participativa.

- (f) En el volumen de la normativa para la educación superior la formación docente ingresó de forma suplementaria. Los requisitos de un determinado número de horas de capacitación para el acceso y promoción del profesorado universitario equivalen a la formación pedagógica, lo que evidencia una mayor atención al conocimiento disciplinar que pueden reflejar las titulaciones y los méritos investigativos.
- (g) En la investigación se define a la formación pedagógica como la atemporalidad y continuidad de la experiencia que adjetiva la praxis, entendida esta última como la convergencia de la acción educativa con los principios teórico-objetivos y el reconocimiento subjetivo. La definición no deja de ser metodológica y se inclina a explicar cómo el profesorado puede intercalar su mundo personal y social para entrar en diálogo con los estudiantes, para que al final ambas partes comprendan el lenguaje que admite conocimientos y relación educativa.

CAPÍTULO V

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo ofrece las referencias necesarias para la lectura de los capítulos seis y siete, sobre la descripción y los resultados del trabajo de campo. Existe un diálogo entre el marco metodológico con lo ocurrido en el campo, por lo que las descripciones aparecen en tiempo presente y pasado, para trazar así las modificaciones entre lo previsto y lo ejecutado.

Esta división indica la constitución y la elección de las vías para alcanzar los objetivos propuestos. Está clasificada a su vez en cuatro partes. La primera corresponde a la fundamentación metodológica en sí, el paradigma investigativo y las orientaciones que sigue el estudio. La segunda contiene el diseño de la investigación, donde se describen los participantes, instrumentos para obtener la información y se argumenta el porqué de la secuencia investigativa. El tercer segmento separa la recogida de información del diseño global para definir su realización, así como las disposiciones y espacios para efectuarla. La última parte desarrolla los criterios éticos y de rigor que están integrados en el trabajo.

5.1 Fundamentación metodológica

A la educación se le atribuyen grandes roles, como ser parte activa del desarrollo y el mejoramiento de la sociedad. Por la envergadura de estos roles los retos que afronta no son menores. Esta característica hace que la investigación en este campo encuentre la necesidad no solo de presentar situaciones sino de llegar a comprender los micro mundos que entrañan los contextos examinados.

La comprensión multinivel de los escenarios necesita la definición del enfoque y las orientaciones metodológicas que posibiliten la contextualización y el acercamiento oportuno a las realidades del estudio.

5.1.1 Paradigma investigativo

El presente estudio está ubicado de tal forma, que pueden mirarse los factores que se interrelacionan en la práctica docente y la administración de la formación en un escenario específico. Esta composición diversa merece una mirada holística que abarque la multiplicidad de situaciones y asimismo una comprensión inclusiva y adyacente al medio.

El objetivo principal de la investigación rodea el análisis y la interpretación de un fenómeno, lo que supone explorar sus características antes de delimitar su exposición en un

mundo social particular. El análisis e interpretación componen a su vez un territorio que admite el esbozo de otros análisis y significaciones, a través de la acción de proponer; o lo que es lo mismo, enunciando una ruta de formación para el entorno estudiado.

Investigar el tema de interés dentro de una institución implica asimilar su peculiaridad y la profundidad de la información que pueda recabarse, ya que abarca percepciones personales y trasciende al integrarse a una realidad social compartida.

Las particularidades del estudio interpelan un tratamiento investigativo que permita poner frente a frente a los actores involucrados con su medio para de esa manera introducir la voz del investigador en su tarea de análisis e interpretación.

Con estos antecedentes el paradigma investigativo encaja en las características atribuidas a la investigación cualitativa (Ritchie, Lewis, McNaughton, & Ormston, 2013, p. 4):

- Los propósitos y objetivos están direccionados en proveer una comprensión en profundidad e interpretación del mundo social de los participantes de la investigación aprendiendo sobre el sentido que estos hacen de sus circunstancias sociales y materiales, experiencias, perspectivas e historias.
- El uso de métodos de generación de datos adaptables y no estandarizados que son sensibles al contexto social del estudio y que pueden ser adaptados por cada participante en caso de permitirse la exploración de problemas emergentes.
- Los datos son detallados, ricos y complejos (profundidad y complejidad que puede variar entre estudios).
- Análisis que conserva los matices y la complejidad con respecto a la singularidad de cada participante o el caso tanto y temas transversales.
- Apertura a categorías emergentes y teorías en el análisis y en la fase de interpretación.
- Resultados que incluyen descripciones detalladas del fenómeno que se investiga basadas en las percepciones y consideraciones de los participantes.
- Un enfoque reflexivo, donde el rol y la perspectiva del investigador en el proceso es admitido. Para algunos investigadores, reflexividad también supone reportar sus experiencias personales en “el campo”.

La colocación de la investigación está en el paradigma interpretativo, denominado también cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico. Esta perspectiva prioriza las nociones de comprensión, significado y acción, penetrando en la interpretación, significado e intención de los sujetos (Latorre Beltrán, Del Rincón Igea, & Arnal, 1996).

Tabla 14
Paradigma interpretativo

PARADIGMA INTERPRETATIVO FUNDAMENTOS: Fenomenología, Teoría interpretativa.	
NATURALEZA DE LA REALIDAD Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN Comprender e interpretar.
RELACIÓN SUJETO/OBJETO Dependencia Interrelación.	CRITERIOS DE CALIDAD Credibilidad Confirmación Transferibilidad
TEORÍA/PRÁCTICA Relacionadas. Retroalimentación mutua.	VALORES Explícitos
TÉCNICAS: INSTRUMENTOS, ESTRATEGIAS Cualitativos, descriptivos. Perspectiva participante.	ANÁLISIS DE DATOS Cualitativo, inducción analítica, triangulación.

Elaboración propia a partir de Latorre Beltrán et al., (1996)

Las metodologías cualitativas nacen a inicios del siglo XX, de la mano de la antropología cultural inicialmente y de la sociología después. Dichas metodologías aparecen también como comprensivas o constructivistas o como ciencia ideográfica, orientadas a la comprensión e interpretación *émica* de los fenómenos humanos.



Figura N°14 Investigación cualitativa
Elaboración propia a partir de Taylor & Bogdan (1987)

De acuerdo con los objetivos planteados se identifica que la aproximación al contexto involucra el reconocimiento de un fenómeno de estudio: la formación pedagógica del

profesorado. La necesidad de comprenderla invita a pensar en la fenomenología como modalidad de investigación, pero esta comprensión no puede lograrse sin conjugar la experiencia, los conceptos y los aspectos del pensamiento que envuelven al fenómeno. ¿De dónde obtener esos matices? De quienes lo han vivido o lo siguen viviendo: el profesorado y los estudiantes. De esta manera se desciende a un segundo orden para la investigación: la percepción.

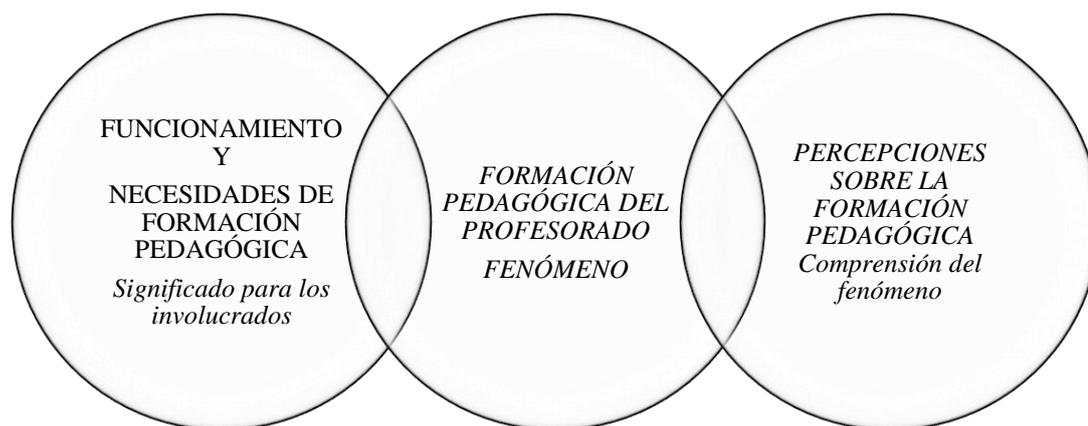


Figura N°15 Esquema de la investigación
Elaboración propia

La percepción puede ser abordada desde el campo de la psicología o la sociología, en cualquier caso, siempre caerá en el terreno político del ser humano en sociedad. La palabra se alimenta de datos, conceptos, formas perceptuales, alteraciones, estímulos; para entroncarla en la investigación educativa no puede quedarse definida como un primer contacto nada más, sino como el color de la experiencia. La luz o la oscuridad, las distintas tonalidades y tensiones dentro de un entorno hacen que el individuo vea el fenómeno de una u otra forma, es decir que lo perciba de un modo determinado.

5.1.2 Antecedentes de la fenomenología

El término fenomenología ha sido usado de manera extensa para enfocar el marco de referencia del actor social (Bruyn, 1966; Deutscher, 1974; Psathas, 1973). Dentro de la sociología el término ha sido vinculado a la escuela europea de pensamiento representada por Alfred Schütz en la que la ciencia social es indagada desde la perspectiva filosófica para ingresar en el aporte de esta en la comprensión del mundo (Schütz, 1972).

Las raíces de la fenomenología se remontan a la perspectiva filosófica fundada por Edmund Husserl (1859-1938) que plasma sus bases concibiéndola como un método analítico-descriptivo de las vivencias del pensamiento depuradas de elementos empíricos, que interpreta

la realidad mediante la reducción (Husserl, 1949). De aquí se desprenderán las discusiones hermenéuticas de Heidegger, el existencialismo de Sartre y la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty que pone en contacto la abstracción con las ideas de Husserl. Los diversos enfoques y escuelas derivadas difunden la comprensión de un concepto o fenómeno y se han usado en diversos campos como: la sociología, la psicología, la salud y la educación.

La fenomenología hermenéutica a su vez es la combinación de una filosofía y una herramienta de investigación, la primera como el estudio de la experiencia vivida y cómo el fenómeno aparece a la conciencia de la persona (Lavery, 2008) y la hermenéutica determinando la intención y el significado de la experiencia (Moustakas, 1994).

Husserl enfatizaba algunos puntos al respecto de la investigación fenomenológica (Creswell, 1998):

- La búsqueda de lo *esencial*, la estructura invariante o el significado central subyacente.
- La intencionalidad de la conciencia, donde las experiencias contienen aspecto externo y conciencia interna basados en la memoria, la imagen y el significado.
- El análisis de datos fenomenológico proviene de la metodología de reducción, el análisis específico de declaraciones y temas, así como la búsqueda de todos los posibles significados.
- El investigador también deja de lado todas sus preconcepciones y experiencias, apoyándose en la intuición, imaginación y estructuras universales para obtener una imagen de la experiencia. El llamado *bracketing*, *epoche* o *epokhé*

La índole de las investigaciones fenomenológicas, desde una perspectiva más sociológica, presupone la desvinculación al mundo natural y un cambio completo de actitud; más que a la descripción de *epoche* de Husserl, a una reducción fenomenológica en la medida necesaria para comprender la conciencia temporal interna. Creswell (1998) describe el enfoque psicológico de la fenomenología, centrando el significado de las experiencias individuales y no grupales. Dicha perspectiva se basa en la premisa de que la experiencia humana tiene sentido por sí misma, para quienes la viven, antes de cualquier interpretación y teorización.

Como herramienta de investigación la fundamental exhortación de la fenomenología es la separación de las propias lecturas de quien investiga para retornar al fenómeno inalterado. El intento de liberar al hecho de las percepciones y nociones previamente aprendidas parecería una tarea casi imposible de cumplir. Las concepciones y visiones del mundo son el

resultado de un aprendizaje en el tiempo, por lo que es importante situar dos naturalezas: la del fenómeno y la de quien investiga.

La naturaleza del fenómeno desde una perspectiva Heideggeriana envuelve algo *vivenciado*, algo que *aparece*. Mientras que la naturaleza del observador parte de la realidad objetivada que el hombre interpreta en su medio, por lo que existe una subjetividad significativa para dotar de coherencia el mundo. Al pensar en estas dos naturalezas conjuntas va emergiendo una realidad social construida (Berger & Luckmann, 1988) donde existen múltiples individuos y por lo tanto múltiples realidades compartiendo el mismo mundo, cargándolo así de intersubjetividad y significaciones provenientes de las transiciones entre estas realidades.

Para llegar a la esencia de la reducción fenomenológica es esencial pensar que la variedad de realidades aboca el significado a modo de resultado constructivista. El constructivismo describe al ser humano por individual, involucrado con objetos en el mundo y tomando sentido de ellos. Desde una dimensión social cobra sentido en la interacción, al compartir una actividad (Luria, Leontiev, & Vigotsky, 2007). La construcción del significado se conduce desde la aportación personal a la intersubjetividad. Mientras tanto el construccionismo indica que esto no sucede -al menos inicialmente- sino que cada uno de nosotros somos introducidos directamente a todo un mundo de significado, con el bagaje de culturas y subculturas con las que hemos nacido y nos proveen significado (Crotty, 1998, p. 79).

Esta diferencia sitúa al constructivismo como un proceso individual y único de búsqueda de sentidos por lo que cada significado sería igual de válido que otro en la construcción de la realidad; mientras que el construccionismo enfatiza la importancia que ocupa la cultura en la vida para proporcionar una visión del mundo a través del intercambio entre personas, es decir una construcción en red. En la bibliografía es posible encontrar los términos de constructivismo y construccionismo social sin diferenciación. En esta ocasión se ha recurrido a la distinción que plantea Crotty para colocar el estudio en la perspectiva construccionista.

Los significados del mundo encuentran divisiones sobre el mundo *natural* y el *social*, sin embargo, no existen mundos por separado, sino uno solo en el que vivimos e interpretamos la realidad y es a la vez natural y social. La frase de Heidegger y Merleau-Ponty: “el mundo siempre está ahí” refleja este mundo natural, cuyo significado es producido por el hombre en el curso de su vida, de la misma forma que la vida social construye el marco de significado donde las experiencias ocurren (Giddens, 1997, p. 79).

La fenomenología ofrece una metodología que requiere el regreso a la experiencia en muchos de los puntos a lo largo del camino, este retorno es filosofía, no como cuerpo de

conocimiento sino como perspectiva sociológica de regreso al origen del conocimiento poseído (Merleau-Ponty, 1975) lo que implica que la reducción fenomenológica comprende un verdadero cambio de actitud: una desposesión temporal de la construcción personal.

El *bracketing* introducido por Husserl o lo que los norteamericanos denominaban “ponerse en lugar del otro” tiene una dimensión superior a un asunto protocolario. Asumir una mirada renovada es la oportunidad para tomar conciencia del mundo en un estado previo al que aprendimos a verlo. Una mirada en tensión entre las definiciones, clasificaciones, conceptos y el fenómeno en su estado natural.

Los fenomenólogos se refieren al *fenómeno primordial*, que en definitiva es la existencia y el desarrollo de unas ocurrencias, de unas realidades. En las regiones que desarrolló Schutz (1972) lo real para el individuo es aquello que guarda cierta relación con este. La liberación del fenómeno partiría del estudio de las subjetividades y experiencias, sabiendo que sumadas desatan significados en conjunto.

5.1.3 Orientación fenomenográfica

La fenomenología va del mundo al sujeto, intentando caracterizar las variaciones de la experiencia. En este estudio se busca describir las relaciones entre el individuo y el mundo que le rodea. Es pertinente ir a la experiencia del otro, por lo tanto, la posición que se adopte tiene que ser fenomenográfica.

La fenomenografía no es un producto de la fenomenología, su intención no está en la esencia del pensamiento sino en las concomitancias del mundo de la vida y el sujeto, manifestadas o no en las formas de experiencia inmediata, pensamiento conceptual o comportamiento físico (Marton, 1981).

Esta orientación consiste en la interpretación que hacen las personas de la realidad, con base en la descripción, análisis e interpretación de experiencias. La fenomenología concebida como una perspectiva de primer orden busca describir el mundo, mientras que la fenomenografía como perspectiva de segundo orden, busca las experiencias de las personas sobre aspectos del mundo (Marton, 1981). Si bien ambas perspectivas son complementarias, finalmente existirá una separación entre lo experimentado y la experiencia.

Según la etimología, la palabra fenomenografía estaría formada por dos raíces griegas: el verbo *fanisthai* que significa hacerse manifiesto y que da lugar al término fenómeno, lo aparente; y *grafia*, cuyo significado es describir en palabras o imágenes lo que se designa. Esto derivaría en el acto de representar un objeto de estudio como un fenómeno cualitativamente distinto donde hay dos figuras: el qué, relacionado con el pensamiento intencional (perspectiva) que podría verse como producto mental; y el cómo, que incluye los procesos

que conducen a la demarcación (vista) y correspondería a un proceso de pensamiento. Ambas dependientes de la experiencia y el contexto (Marton & Booth, 1997).

Los estudios fenomenográficos han sido desarrollados para la comprensión, conceptualización y percepción de aprendizajes en entornos específicos (Marton & Booth, 1997; Marton & Säljö, 1997; Marton, 1986). La aprehensión del fenómeno en su nivel más puro es una experiencia directa y un encuentro perceptivo en contraste a las normales estructuras de pensamiento (incluyendo la lógica), la cual pertenece a la realidad expresiva o representacional. Husserl pensaba que la percepción del fenómeno era posible sin los efectos contaminantes de la historia y experiencia intelectual, el *bracketing* mencionado previamente.

Derrida criticaba a Husserl mostrando como la percepción ya es una representación y que es imposible tener una *intuición primordial* separada del lenguaje y otros sistemas culturales (Peretti, 1989) por lo que en la fenomenografía las propias concepciones e historias de quien investigar no son parte del relato como verdades concebidas de antemano, sino que se integran en el contacto con el fenómeno y con los significados asignados a éste a través de las descripciones de quienes lo han vivido.

Para ejercer esta integración, un excelente tratado sobre cómo acercarse al campo y recoger información (Taylor & Bogdan, 1987) propone algo ya más operativo, donde el riesgo de alterar lo observado puede ser mitigado con el estudio meticoloso del método y las herramientas que se usen en el campo. Este proceso de lectura y relato propio constituye la iniciación de la conciencia investigativa y posteriormente interpretativa.

La forma de afrontar este tipo de estudios no solo es la reducción fenomenológica, sino la eidética, es decir una mirada integral sin circunscripciones diferenciales y sin omisiones o distorsiones, que obliga la observación del objeto de estudio y la producción de significados por otro. De este modo lo más apasionante está en la constante tensión de investigar dentro del mundo social y estar sujeto a las realidades propias que se van construyendo.

5.1.4 Orientación del estudio de casos

El fenómeno, siendo el ser en sí mismo, concierne interpretación como un desarrollo ulterior de la comprensión (Heidegger, 2014). Al afrontar el fenómeno de la formación pedagógica en el ámbito de la educación superior, la fenomenografía busca poner luz a la oscuridad inicial que deviene del interés de estudio, a través del llamado a las voces que lo componen para buscar la comprensión mediante el lenguaje.

Este mismo llamado ubica el orden de la experiencia en el mundo que aparece en las intervenciones de quienes han vivido el fenómeno desde su expresión intrínseca, esta vivencia

que es específica y localizada entrega el criterio de unicidad, criterio que merece un tratamiento complementario a través del uso de una herramienta adicional dentro de la sección metodológica.

Al momento de ubicar el fenómeno de investigación en una universidad particular, el paradigma cualitativo reconoce además que se está hablando de **un caso**.

¿Cómo llega la formación pedagógica en la Universidad Nacional de Chimborazo a ser un caso? En primer lugar, hay que saber que el objeto de la investigación no fue puesto a estudio por el cumplimiento de una obligación o una pertenencia institucional, sino que ha sido desde la formulación de las preguntas de la investigación que el fenómeno transita hasta situarse en un lugar específico, una universidad escogida entre las universidades ecuatorianas con el criterio preliminar de accesibilidad para ampliar el espectro del discernimiento.

La unicidad del caso y la facilidad de acceso permiten que la selección cumpla el primer criterio para trabajar con el estudio de casos. Este criterio es la obtención de la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos (Stake, 1998, p. 17).

Como caso de investigación un ejemplo puede permitir describir situaciones, explicar resultados, identificar mecanismos causales y validar teorías (Yacuzzi, 2005, p. 298). Estas posibilidades hacen que el estudio de casos encaje armónicamente con la fenomenografía, detallada previamente como orientación metodológica.

Yin (2014) manifiesta que la modalidad de estudio de casos puede ser considerada cuando se presentan ciertas condiciones, como a) cuando el objetivo del estudio es responder el *cómo* y el *por qué*, b) cuando el comportamiento de los involucrados no puede ser manipulado, c) cuando se quieren cubrir aspectos del contexto, al considerarlos relevantes para el fenómeno de estudio o cuando d) los límites entre el fenómeno y el contexto no están claros.

En esta investigación el fenómeno circula en un contexto y a la vez refleja aspectos que pueden ser coincidentes en otras instituciones de educación superior¹⁸. Usando el enfoque de Stake (1995), este estudio se enmarca como un caso instrumental, porque la introducción en la realidad institucional constituye una mejor ilustración del fenómeno global en cuestión, que circula también por el funcionamiento en sí del sistema de educación superior, con sus condicionantes, incentivos y realidades.

¹⁸ Este estudio originalmente proponía una revisión de las posibilidades de transferibilidad del modelo formativo que en el transcurso de la investigación se trastocó por una necesidad más esencial y previa: las posibilidades de implementación en la institución (descritas en el capítulo nueve). Sin embargo, el trabajo primario que se realizó con otras instituciones de educación superior se comenta en el capítulo final dentro de la sección de limitaciones del estudio.

La interpretación como una nivelación de lo observado requiere maximizar lo que se puede aprender del fenómeno, a raíz de escuchar y entender las posiciones de los involucrados dentro de un marco de referencia. El estudio de casos dentro de los métodos de investigación social fue explorado no como una técnica específica sino como una forma de organizar los datos de tal manera que se pueda preservar la unicidad del objeto estudiado (Goode & Hatt, 1952, p. 331).

El cambio entre metodología y modo delimita situaciones en una unidad social, dicha unicidad corresponde a una mirada del *todo*, esto significa que el conjunto de relaciones o procesos ocurren dentro del grupo social, a lo que el etnógrafo educacional Louis Smith llamó *bounded system* (Stake, 1988, p. 255).

La totalidad entendida como un constructo intelectual que retrata un tema educativo que se deja comprender, sumada a las dimensiones que la acompañan, es ya un punto de partida. El caso cuenta historias, abre trayectos, plantea desafíos e incógnitas para tomarlos y descifrarlos. Es una magnitud siempre imposible de descubrir absolutamente, puesto que el perímetro de recorrido es la experiencia personal del investigador, su propia singularidad.

El enfoque en un caso define un proceso de interacción con informantes, cuya selectividad está determinada por la relevancia que otorga a las intenciones investigativas y una temporalidad donde la atención se concentra en todo lo que ocurre dentro de la unidad de estudio y está motivada por las preguntas de base.

El lenguaje del estudio de casos existe en los términos de la unidad escogida y permite que la entrada en la conversación no esté marcada cronológicamente. El caso empieza a describirse desde el contacto ideográfico, por lo tanto los datos que suministra pueden empezar a recogerse antes de la dedicación plena al estudio y puede darse una recogida informal cuando el investigador empieza su familiarización con el caso (Stake, 1998, p. 51).

La búsqueda del análisis y la interpretación de la formación pedagógica como fenómeno necesita que el caso sea representativo en sí mismo para llegar a la manifestación del objeto del estudio dentro del sistema cerrado que imbuye. La representación precisa y útil es la que se produce cuando hay una clarificación de un hecho, cuando un lugar sombrío del sentido se ilumina por la comprensión de lo que el caso cuenta.

Usando el enfoque de estudio de casos desde un plano de soporte hay una mirada profunda al contexto. La universidad representa la institución promedio del sistema que atraviesa por retos y procesos. El caso es un acercamiento frontal desde la prioridad interpretativa de la formación pedagógica con la intencionalidad del diseño de un modelo que instrumente sus bases educativas propias.

En la investigación de estudios de casos, los significados provenientes de la literatura, la experiencia personal, o las teorías o generalizaciones basadas en datos empíricos están expresados como “proposiciones” (Yin, 2014) o “cuestiones” (Stake, 1995).

Tanto las proposiciones como los cuestionamientos son sugeridos como elementos necesarios para orientar el desarrollo de un marco conceptual que guíe la investigación. Dicho marco se puede establecer con tres directrices (Miles & Huberman, 1994, p. 18):

- Identificar quién estará incluido en el estudio y quién no.
- Describir qué relaciones pueden estar presentes basadas en la lógica, la teoría y/o la experiencia.
- Proveer al investigador la oportunidad de recoger constructos generales dentro de su *repositorio* intelectual.

5.2 Diseño de la investigación

Una vez que se han identificado y justificado las modalidades del estudio es menester diagramar las características generales de los instrumentos y participantes. Aunando las perspectivas metodológicas y siguiendo sus pautas, el marco conceptual aplicable es el siguiente:

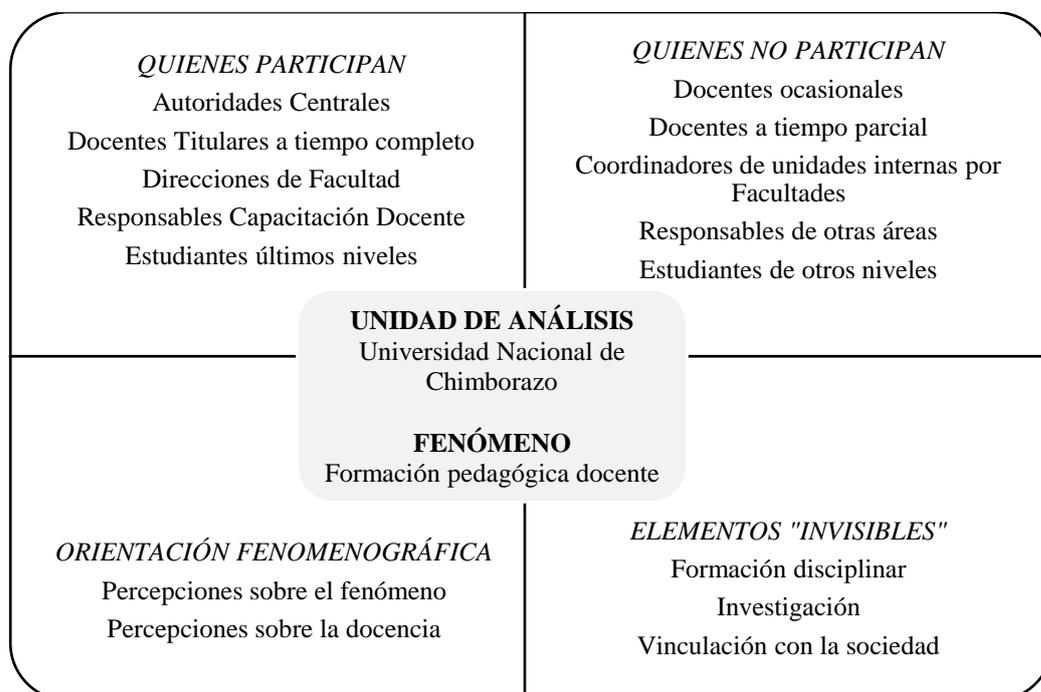


Figura N°16 Relaciones de la unidad de análisis con las modalidades de investigación.

Fuente: Análisis documental.

Elaboración propia.

5.2.1 Participantes en el estudio

Una vez situada la unidad de análisis y el fenómeno cabe preguntar quiénes serán los participantes del estudio. La búsqueda de percepciones debe dirigirse a quienes han experimentado la formación pedagógica docente dentro del contexto a través del filtro de la percepción de la docencia. Pueden así identificarse tres vías de comprensión del fenómeno: docentes, estudiantes y autoridades de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Considerando el tamaño de la institución y la caracterización del estudio la selección de participantes requería un muestreo probabilístico no intencional. Dentro de la planta docente, en las cuatro facultades de la UNACH, existen diferentes modalidades de vinculación. La selección de docentes se realizó desde el conjunto de profesores que ocupan plazas fijas, cuyo cargo se denomina como “principales a tiempo completo” (docentes de ejercicio regular).

En esta categoría están quienes han acumulado experiencia sobre su práctica y sobre la formación interna recibida, además están sujetos al Reglamento de Carrera y Escalafón del sistema de educación superior. Este es el conjunto de interés porque hay una relación institucional consolidada, que les permite vivenciar las decisiones organizacionales, además de formar grupos de afinidad profesional y personal dentro de la institución.

Es importante señalar que por estos motivos no se consideró la participación de docentes ocasionales (contratados) o laborando en jornadas parciales, debido a que su permanencia en la institución es inestable. Si bien el profesorado ocasional puede tener intervención en muchas de las actividades de la universidad esta tiende a no ser permanente, su vinculación no facilita una visión longitudinal de la institución.

La participación en los grupos focales responde a una selección de participantes por cada facultad, priorizando a los profesores activos en la docencia. Se excluyeron a quienes a pesar de ser docentes en ejercicio regular han estado uno o más períodos ejerciendo algún tipo de cargo directivo, lo que les ha alejado de alguna manera de las cátedras; o casos en los que los docentes se encuentran fuera de la institución por encontrarse realizando estudios de doctorado o años sabáticos.

También debido a la estructura institucional y por temas reglamentarios, los docentes que han laborado a tiempo completo pueden ejercer cargos directivos. Es así como dentro de los participantes se suman las autoridades y los Directores de Facultades, que combinan la docencia con la gestión.

La percepción del fenómeno tiene que introducirse por la percepción de la docencia desde diferentes puntos de vista. Si los docentes y las autoridades conforman un grupo el otro

indefectiblemente es el de estudiantes. Siguiendo la misma pauta de considerar el tiempo en la institución, son los estudiantes que se encuentran al final de la titulación quienes más clases han recibido y han vivido la universidad en diferentes facetas. Esto supone una acumulación de experiencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, y las compartidas con otros estudiantes y docentes desde un plano más personal. Los grupos seleccionados dentro de este colectivo se conformaron según el número de titulaciones de cada facultad. El objetivo de aproximación a los estudiantes es contar con su participación propositiva.

Los llamados elementos “invisibles” son aquellos que surgen en la investigación y son parte de la universidad. La formación disciplinar, investigación y vinculación con la sociedad no ocupan el espacio privilegiado del fenómeno, son susceptibles de integración en el análisis y la comprensión, pero están claramente delimitados en otras esferas de intereses.

5.2.2 Instrumentos de recogida de información

Para la definición de los instrumentos de recogida de información había que partir de los componentes de un estudio fenomenográfico. Al respecto Uljens (1993) utiliza una enumeración didáctica para la inserción de la perspectiva metodológica en el campo:

1. El fenómeno en un mundo circundante.
2. El enfoque para mirar el fenómeno.
3. Entrevistar a las personas para obtener las concepciones que tienen sobre el fenómeno.
4. Transcribir las entrevistas grabadas.
5. Analizar las declaraciones escritas y las categorías construidas.

Los instrumentos seleccionados para el trabajo de campo responden a la necesidad de hallar y clarificar las concepciones que tienen las personas sobre una realidad. El sujeto y el contexto van de la mano. Para docentes de ejercicio regular y estudiantes era necesario crear un sitio de encuentro donde pudiesen expresarse sus visiones, siendo la interacción una dinámica natural. Este lugar escogido corresponde al instrumento: el grupo focal.

En el caso de las autoridades, tanto por su posición individual, como por la accesibilidad era necesario acudir a entrevistas semiestructuradas. Adicionalmente existe todo un compendio de información institucional, normativa y contextual que reposa en documentos y que sustenta una parte fundamental del estudio que tenía que incorporarse a través del análisis. De esta manera las fuentes primarias, secundarias e instrumentos quedaron definidos del siguiente modo:

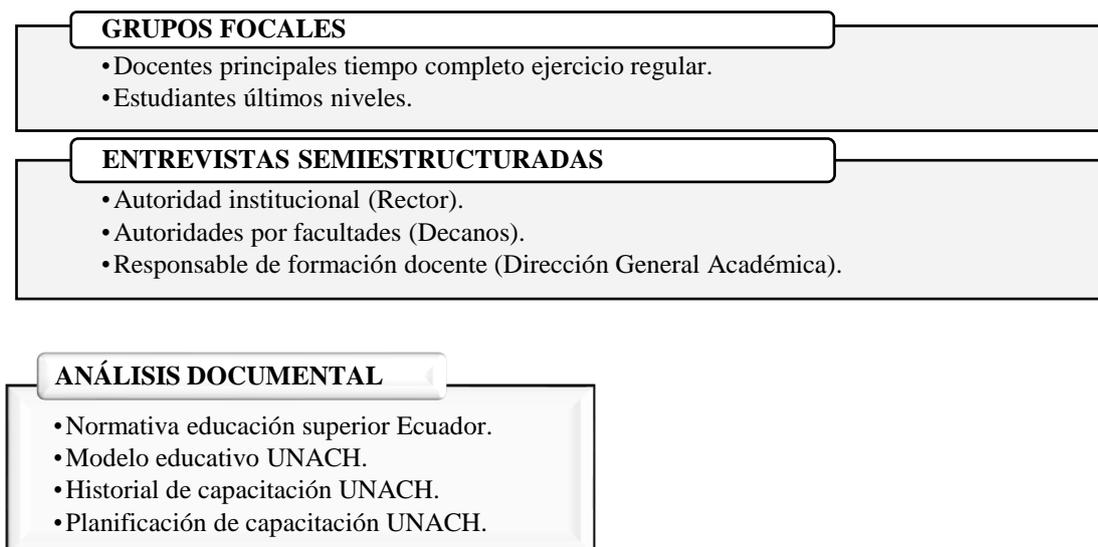


Figura N°17 Fuentes primarias, secundarias e instrumentos.
Elaboración propia.

Las entrevistas semiestructuradas fueron dirigidas al Rector de la institución y a la Directora General Académica¹⁹, que es la unidad encargada de la planificación y ejecución de capacitación docente. Para llevar a cabo los grupos focales como las entrevistas semiestructuradas fue necesario recurrir a la información que brinda la Universidad a través de su página web, así como al contacto con el Departamento de Talento Humano para revisar los datos de los colectivos de docentes y estudiantes y con la Dirección General Académica para conocer algunas de las orientaciones institucionales sobre la formación pedagógica.

Estos acercamientos a la Universidad dieron como resultado la elaboración de *guiones* para la aplicación de instrumentos, es decir, la anotación de inquietudes que surgen con la aproximación al fenómeno. Estos pasos son además coincidentes con la pauta del estudio de casos. La descripción del trabajo inicia con el contacto ideográfico producido con antelación a la entrada directa al escenario, que permitió afinar la posterior aplicación de instrumentos.

5.2.2.1 Grupos focales

El contexto de estudio posee las características propias de una institución: diferentes niveles organizativos, complejidad de tareas y una interrelación con el medio como sistema abierto. Por estos antecedentes se acudió a los grupos focales, al tener la virtud de extraer una armonía de significados de quienes participan.

¹⁹ Posteriormente a la finalización del Trabajo de campo la Dirección General Académica fue asumida por otra persona. En la fase de triangulación y en el cierre de la investigación la persona que toma la batuta como informante de la Unidad es la Vicerrectora Académica.

Debido a los procesos de evaluación internos y externos y la dinámica de funcionamiento que fue descubriéndose al respecto de la unidad de análisis²⁰ se eligió recoger las percepciones que puedan surgir en los diferentes grupos de docentes de manera oportuna, con la ayuda de un guión (Ver Anexo N°1)²¹ y la participación de la investigadora como dinamizadora. Buscando los elementos que propician la intervención enmarcada en los objetivos del estudio, prima el conversacional. De esta manera se pudo movilizar el diálogo en la esfera de intereses, para evitar que el tiempo –recurso limitado- para las sesiones se halle disperso en temas aislados.

El grupo focal puede hallarse en la bibliografía también como entrevista grupal, esta última evoca la participación de la persona que entrevista y múltiples entrevistados. Si el conjunto de preguntas se extiende a los participantes dentro de un interés común, puede elaborarse un diálogo. Las distinciones y combinaciones a partir de estas denominaciones no alteran la recogida de información en esta investigación.

Los grupos focales ser derivaron de lo que Merton, Fiske y Kendall llamaron entrevista focalizada (*focussed interview*) refiriéndose al instrumento para debatir sobre un hecho determinado con quienes lo hayan vivenciado. Su concepto, procedimientos y aplicación se estabilizaron a mediados de los años cincuenta, introduciéndose de esta forma en varios sectores y notablemente dentro de la investigación de mercados, pero su utilidad no se encajilla en ese tipo de investigación ya que su definición es más amplia. Es un conjunto de procedimientos para la recogida y análisis de datos cualitativos que puede ayudar a obtener una comprensión sociológica y psicológica en cualquier esfera de la experiencia humana (Merton, 1987).

Según el campo de aplicación el objetivo del grupo focal puede cambiar. La aplicación del instrumento en negocios y mercadotecnia, por ejemplo, podía derivarse en persuasión; mientras que para su uso en educación el objetivo debe ser determinar de la manera más significativa los puntos de vista de los participantes (Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996).

La fenomenología, a diferencia de otras tradiciones investigativas, efectivamente no cuenta con un *método*, en el sentido de un camino trazado por el cual transitar, es más bien un conjunto de caminos, conocimientos, ideas en el estudio del *significado esencial* de los fenómenos. Van Manen (2003) por ejemplo, aplica esta modalidad para la investigación educativa a través del *sentido* y la *importancia pedagógica* de los fenómenos educativos vividos cotidianamente, la naturaleza del conocimiento y su vinculación con la práctica.

²⁰ La caracterización y contexto del estudio pueden leerse en los capítulos uno y cuatro.

²¹ El guión de base para las sesiones puede encontrarse en el Anexo N°1.

Siguiendo la investigación desde una inclinación pedagógica, la aplicación de grupos focales es asumida como un ejercicio de autorreflexión para llegar a entender el *yo* y el *otro* como categorías fundamentales dentro de la relación educativa. El estudio explora tres niveles con base en la experiencia de los diferentes colectivos que interactúan dentro del escenario. Los grupos focales abren el diálogo entre el significado de la docencia para los profesores en distintas áreas disciplinares y sus necesidades de formación, con la voz de estudiantes y su experiencia pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El grupo focal tiene como elemento central la conversación, *hablar* como una de las tareas que cumplimos a diario por distintas motivaciones y de manera indeterminada. La invitación a participar a través de percepciones es una de sus fortalezas dentro de la investigación en educación. La interacción que orienta el entendimiento de las creencias, concepciones y actitudes desde múltiples puntos de vista se deriva en una comprensión pedagógica.

Una de las razones fundamentales para seleccionar el grupo focal dentro de la investigación cualitativa es que posibilita la selección de miembros de acuerdo a características determinadas, ya sea por azar o basada en un propósito –de acuerdo al número de coherbasado en la contribución de los individuos al estudio (Vaughn et al., 1996).

Otro factor decisivo para la aplicación de grupos focales es la intervención de la moderación y sus perspectivas adscritas a la interacción, a través del análisis de la conversación y la psicología discursiva para llegar a una mejor comprensión del fenómeno.

En la psicología social tradicional las actitudes son tratadas como estáticas y dentro del individuo, esto confluye en la conversación como un escenario donde los individuos solo pueden estar dentro de ella. La flexibilidad del instrumento está en que los participantes pueden dar sus puntos de vista con sus palabras y a su forma, donde la principal herramienta del moderador es la conversación, como una mezcla de libertad y determinismo (Puchta & Potter, 2003).

La búsqueda de extracción de significados y la participación de la investigadora como moderadora se convierten en posibilidades de conservación de la línea de comprensión pedagógica antes y después del diálogo. Esta posición puede sonar estructurada, pero a la vez otorga flexibilidad de uso.

Otro elemento primordial es el concepto de grupo que ya existe en la institución, donde se sitúa el objeto de investigación. En la universidad la planta docente está dividida por facultades, lo que determina afinidad en sus campos de conocimiento, además de las implicaciones laborales derivadas de la pertenencia a sus respectivas unidades. Todo esto conlleva el reconocimiento de un grupo que ya estuvo conformado antes y que seguirá

estándolo después del levantamiento de información. Las cohesiones y interrupciones pre-existen y continuarán en el tiempo. Lo que hace la investigación en esta línea es capturar posiciones que se han ido edificando en el tiempo alrededor del fenómeno de estudio.

5.2.2.2 *Entrevistas semiestructuradas*

La entrevista cualitativa puede definirse como una conversación provocada por el entrevistador, con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado que se cumple de acuerdo con un plan de investigación. Según el grado de libertad o restricción que tienen el entrevistador y el entrevistado, pueden presentarse instrumentos estandarizados (cuestionario) y los instrumentos no estandarizados (entrevista); a su vez las entrevistas pueden ser: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas (Corbetta, 2003).

Las entrevistas no estructuradas o en profundidad tienen mucho en común con la observación participante en el sentido del *avance lento* hasta tratar de llegar al punto empático (*rapport*) con los informantes, empezando con preguntas no directivas mientras se aprende lo que es importante para el participante, antes de centrarse en los objetivos de la investigación (Taylor & Bogdan, 1987, p. 101).

Independientemente del tipo de entrevista, el denominador común es que quien investiga tiene las preguntas y el sujeto investigado las respuestas. Existe un contraste entre la entrevista estructurada, que posee un criterio de rigidez con respecto a la formulación y orden de las preguntas. En la entrevista no estructurada existe apenas una referencia de los temas que se desean tratar, pero no existe una formulación previa de preguntas ni contenidos. Se abre la posibilidad de incrementar o reducir tiempos para los temas, en concordancia a cómo se vaya moldeando el contacto y el rumbo que tome el diálogo.

En este sentido, un punto medio correspondería a la entrevista semiestructurada, en la que si bien se da un encuentro cara a cara, más allá de ser un intercambio formal de preguntas y respuestas es una conversación con pistas. El objetivo es la comprensión de lo que sucede y cómo el entrevistado lo percibe, teniendo de antemano una estructura de contenidos o guión (Ver Anexo N°2)²².

Para este caso se escogió la entrevista semiestructurada para su aplicación con las autoridades de la institución, con la finalidad de que los contenidos abordados vayan mostrando el tratamiento temático de la formación pedagógica bajo la perspectiva de gestión. Lo específico en la aplicación de este instrumento es que se debía fundir la perspectiva sobre el

²² En el Anexo N°2 se puede encontrar el guión desarrollado preliminarmente al trabajo de campo, para las entrevistas semiestructuradas con las autoridades de la UNACH.

componente pedagógico en la docencia universitaria y el funcionamiento de la capacitación docente desde las políticas institucionales.

5.2.2.3 *Análisis documental*

El análisis documental es una operación usada para el manejo de documentación e información.

Suele hablarse con igual significado y propósito sobre el análisis documental y el análisis de contenido, este último como una “técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos” (Ruiz Olabuénaga & Ispizua, 1989, p. 182)

Sin embargo, Pinto diferencia con claridad y fundamento el análisis documental de lo que llama los “otros” análisis, esto en virtud de que existen coincidencias para el tratamiento de contenidos de textos. La autora aclara que al hablar de análisis documental se opera con documentos y se pretende la representación simplificada de información para almacenamiento y consulta mientras que el análisis de contenido se dirige al tratamiento de mensajes para obtener nueva información mediante la inferencia (Pinto Molina, 1993, p. 65).

Documentarse hace alusión a una instrucción, una preparación previa antes de tocar un tema. El análisis documental se propone como técnica que permita manejar las fuentes secundarias, por este motivo se utiliza la definición de análisis documental como un proceso singular y contextualizado que busca poner énfasis en cierta información:

Un conjunto de procedimientos efectuados con el fin de expresar el contenido de los documentos, bajo formas destinadas a facilitar la recuperación de la información. Es una operación semántica que no obedece a ninguna regla precisa, y varía en función de cada organismo y del analista. (Cunha, 1987, p. 38)

Con este antecedente, el análisis de la documentación parte de las preguntas y objetivos de la investigación. Es así como la selección de las fuentes secundarias responde a la necesidad de complementar la información que otorgan los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas.

Por una parte, está la sección de normativa de educación superior relacionada a la formación y capacitación pedagógica del personal académico de las universidades y ya en el plano institucional aparece el estatuto, el modelo educativo, la planificación de capacitación y los registros de formación internos. La operación fundamental del análisis consiste en examinar la muestra de documentos para encontrar elementos esenciales y las relaciones entre ellos.

Es importante observar que el universo de material documental que podría incluirse para el análisis es vasto, sin embargo, la muestra de información que se toma permite hacer

preguntas sobre cómo la organización de la educación superior a nivel nacional e institucional definen la formación pedagógica para los docentes en el caso de estudio.

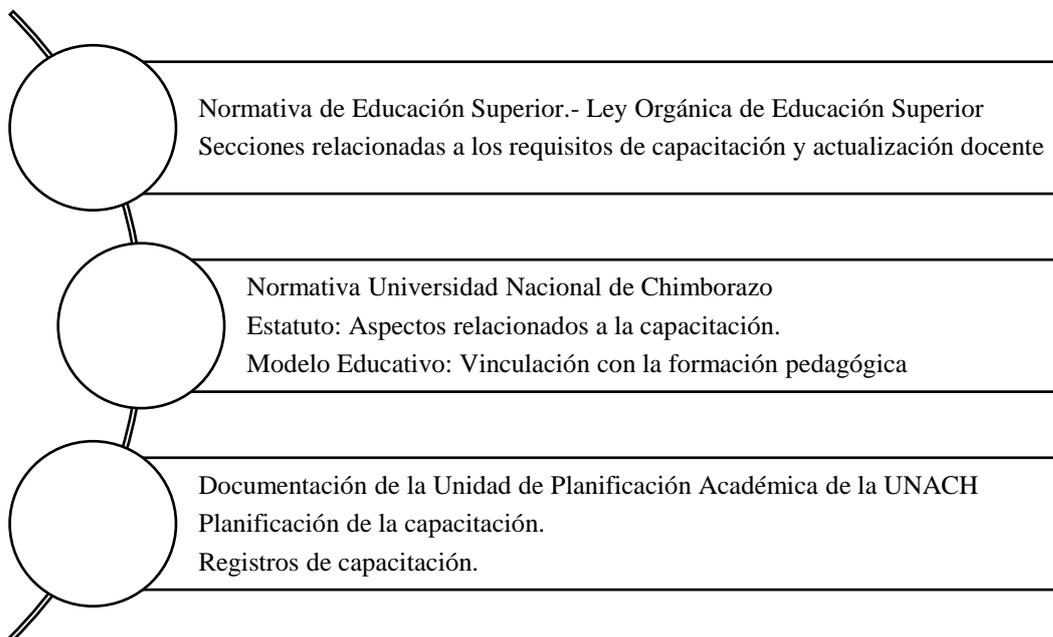


Figura N°18 Documentos de análisis
Elaboración propia

5.3 Fases de la investigación

La investigación como un amplio recorrido va entregando diferentes productos. El diseño y la selección de instrumentos sugieren la existencia de otras acciones y eventos que van ocurriendo de la mano. En esta sección se condensan a modo de fases los movimientos adicionales al trabajo de campo propiamente dicho.

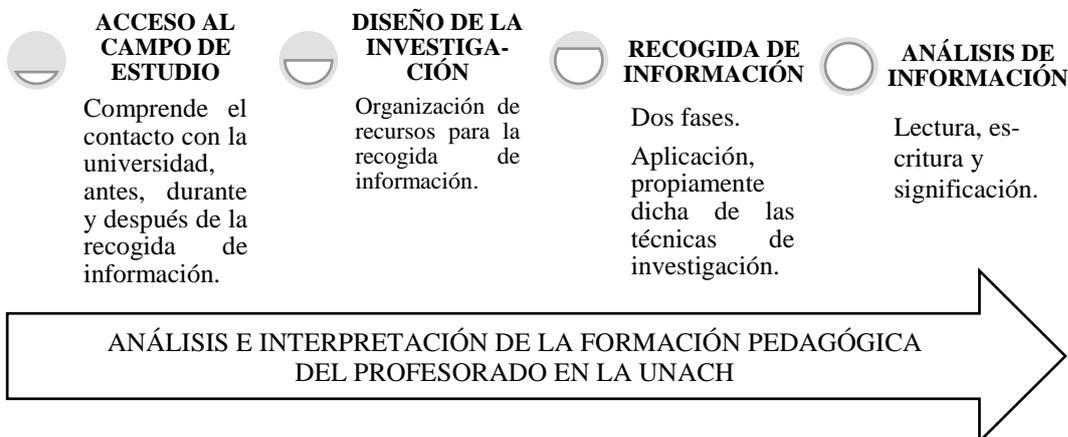


Figura N°19 Fases de la investigación
Elaboración propia.

El acceso al campo pasa por tres momentos. El primero fue de corte informal en el que se explora la posibilidad y condiciones de llevar el fenómeno de estudio a un lugar determinado. El segundo que contempló la decisión de ubicar una universidad en particular como escenario y las acciones requeridas para formalizarla (Ver Anexo N°3 y Anexo N°4)²³. El tercero que sería la entrada al campo, propiamente dicha. En cada uno de estos momentos la investigadora empieza a compenetrarse con el interés de estudio y luego con los procesos y la dinámica institucional, que aportan información y documentación preliminar.

El diseño de la investigación que se ha detallado en el epígrafe previo incluía la definición de participación, así como el uso de estrategias metodológicas y las técnicas correspondientes. Este instante antecedió a la recogida de información, por lo que allí se elaboró un protocolo de acceso (Ver Anexo N°5)²⁴ para consideración de las autoridades.

La recogida de información fue pensada en dos partes. La primera con todos los participantes seleccionados en el grupo y la segunda con representantes de cada grupo, esta última tiene un fin de verificación y limpieza de los datos. Desde una posición fenomenográfica se hablaría de “conceptos umbral” es decir que hay un cúmulo de percepciones que tiene un fin, por lo tanto, inicia otra cosa. Los conceptos entonces al pasar por un proceso de decantación dan lugar a la significación.

El trabajo de campo coincide con la elaboración de un diario personal que se combina con procesos de lectura y escritura que prosiguen en la fase de análisis sumando la significación de resultados.

5.3.1 Disposiciones y espacios para la recogida de información

La respuesta a las cuestiones y el cumplimiento de objetivos toma el significado eidético de las experiencias. Comprende la aplicación de instrumentos para su procesamiento y análisis. Bajo la premisa de la investigación cualitativa, el objetivo de la aplicación de instrumentos no se reduce a la recolección de datos únicamente, sino a una comprensión del fenómeno que tiene que ser descrito.

El concepto de una mentalidad abierta al encuentro (*non-structured mind*) tiene validez como disposición receptiva para no atrofiar el pensamiento conceptual y experiencial de los otros. Dicha disposición tiene una implicación ontológica que no puede equipararse ni medirse dentro de ningún paradigma, pero enunciarla es una forma de hacerla consciente. El trabajo de campo se describe a continuación gráficamente, con cierta puntualización

²³ Debido al cambio de autoridades se cuenta con dos autorizaciones de la UNACH para realizar la investigación, las mismas pueden revisarse en la sección de anexos.

²⁴ El protocolo de acceso al campo remitido al Vicerrectorado de Posgrado e Investigación y con copia al Rectorado de la UNACH está disponible en el Anexo N°5.

dentro de las fases, porque es la expresión más fehaciente de la metodología encarnada en acciones.

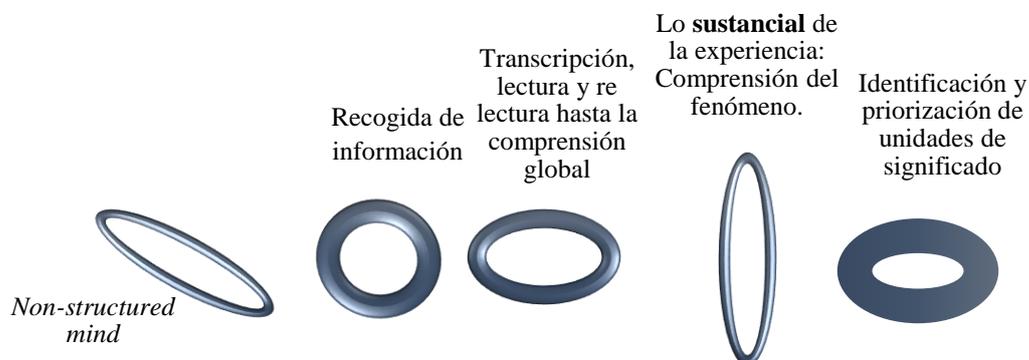


Figura N°20 Disposiciones y espacios en la recogida de información.
Elaboración propia.

El resumen instrumental de la recogida de información puede ubicarse en la Tabla 15. Es evidente que la separación por fases es un ejercicio sobre todo mental, no se materializa en su ejecución. La memoria de las situaciones ha sido protagonizada por la relación con las personas detrás de las instituciones y el mundo de la vida detrás de la universidad, así que lo que intenta nombrar la división de tiempos son los resplandores, es decir aquello que va apareciendo, brillando intensa y reiteradamente:

Tabla 15
Espacios en la recogida de información

ESPACIO	FUENTES		INSTRUMENTOS	INFORMACIÓN
Recogida, análisis y conclusiones de la información Fase 1	Fuentes Primarias:	Docentes principales tiempo completo diferentes facultades UNACH.	Grupos focales.	Información cualitativa: Opiniones, necesidades formativas, percepciones, significados.
		Estudiantes últimos niveles.		Información cualitativa: Opiniones, percepciones.
		Docentes fijos con cargos directivos UNACH	Entrevistas semi-estructuradas.	Información cualitativa: Opiniones, percepción desde la gestión.
	Fuentes secundarias:	Normativa de educación superior. Modelo educativo institucional.	Análisis documental.	Información cualitativa: Regulaciones del sistema de educación superior para el objeto de estudio. Orientaciones pedagógicas institucionales.
		Planificación institucional interna. Registros de formación institucionales.		Información cuantitativa: número de docentes capacitados por período, número de eventos ejecutados y planificados.
	Recogida, análisis y conclusiones de la información Fase 2	Fuentes primarias: Datos recogidos en Fase 1.	Transcripción y análisis de resultados. Aspectos operativos, criterios de rigor y éticos.	Software Atlas. Ti
Docentes principales tiempo completo diferentes facultades UNACH. Participantes en fase 1.			Grupos focales.	Información cualitativa: Preguntas Confirmaciones Rectificaciones Opiniones Inclusiones Profundizaciones
Estudiantes últimos niveles diferentes facultades UNACH. Participantes en fase 1.				

. Elaboración propia.

5.4 Criterios éticos y de rigor científico

Para hablar de la rigurosidad del estudio es necesario resituar la trayectoria fenomenográfica. Los posibles riesgos que le son atribuidos a la fenomenografía están en la descripción y comprensión de un fenómeno a través del cristal de los otros. Mas, estos mismos riesgos han sido confrontados con las formas de mitigarlos (Cope, 2004; Sin, 2010).

Los obstáculos que pueden presentarse están relacionados con la parcialidad de quien investiga, sus antecedentes personales y profesionales, para saber escuchar y leer las percepciones de una forma o de otra. En este sentido una forma de enfrentar esta probabilidad de conflicto subyace en reconocerla y en abrir los diseños y estructuras de manera previa a la aplicación de instrumentos.

Las buenas prácticas de la investigación (Universitat de Barcelona, 2010) coinciden en que la revisión detallada apela a la rigurosidad científica y la validez de los estudios se soporta en la inexistencia de conflictos de interés que puedan comprometer resultados. Como ya se ha contado previamente, el escenario comporta la localización física para un interés investigativo, lo cual facilita mirar al objeto de estudio sin aprehensiones locales.

5.4.1 Credibilidad

Las descripciones e interpretaciones del trabajo de campo son la rendición de cuentas de cómo la investigadora ha registrado, controlado y revisado cada proceso. Es así como la credibilidad está en el mismo método y en los resultados. La veracidad de los hallazgos puede examinarse en las menciones textuales de los participantes que se presentan en la descripción y análisis del trabajo de campo. Cada participación responde a las situaciones de contacto dentro de la infraestructura física de la unidad de análisis que permitió que la conversación surja como elemento natural de la investigación.

Un posible punto crítico es la transcripción de la información recogida, ya que en el cambio del discurso oral al texto pueden darse desviaciones de campos semánticos. Para contrarrestar esta dificultad se optó por una transcripción mixta de las sesiones de grupos focales y entrevistas. Esto quiere decir que a través de una aplicación móvil para grabación de audio se cuidan las condiciones ambientales y con la repetición digital pormenorizada, para el traspaso al procesador de texto, se logra maximizar la inteligibilidad de los discursos. Este es un primer paso para que los subsecuentes procesos de escucha y lectura repetida dejen de ser operativos y permitan los primeros esbozos de análisis.

Un aspecto que favorece a la confiabilidad de la información es el uso de identificadores en la aplicación de instrumentos. En el caso de los grupos focales se usaron fichas escritas

(Ver Anexo N°6)²⁵ sobre la situación de cada participante y su identificación personal, todo esto bajo los principios de confidencialidad por supuesto. Estas fichas fueron utilizadas en el análisis de datos, de forma tal que al hacer el seguimiento de las intervenciones de los participantes pudo leerse la información no inscrita solamente al momento de la sesión, sino sumada a las historias que emergían individualmente y se componían con la identificación profesional y personal.

El escrutinio propio de la credibilidad pasa además por la triangulación, o el uso de métodos que corresponden a un plan de acción que busca superar parcialidades personales que se derivan de metodologías individuales, para superar las deficiencias que puedan surgir -de quien investiga o del método- (Denzin, 1989b). Esto supone un esfuerzo para saber si lo observado y reportado contiene el mismo significado al encontrarse en diferentes circunstancias.

Los tipos de triangulación que se acogen en el estudio son:

Triangulación de datos (*data source*). - Esta estrategia enfoca la importancia de mirar un evento genérico desde diferentes áreas, y por lo tanto generando diferentes datos. Las dimensiones de: espacio, tiempo y persona, como subtipos de esta estrategia posibilitan reconocer las diferentes relaciones entre las observaciones. En la investigación se aplica la triangulación de informantes, a tres colectivos diferentes, en tiempos y espacios también distintos.

Triangulación metodológica de tipo entre método (*between-method or across method*).- La lógica de este tipo de proceso es sentar la confianza en la diversidad, es decir, que en las debilidades de un método a menudo puedan hallarse las fortalezas de otro (Denzin, 1989a). La suma de la perspectiva fenomenográfica con la orientación del estudio de casos constituye una retroalimentación metodológica constante que enriquece las cualidades de la información.

²⁵Esta ficha permitió mantener la información organizada, pero es clave sobre todo para el análisis de datos del profesorado, ya que incluía un casillero de identificación profesional, donde las opciones incluían una filiación como docente o como profesional. Cabe mencionar que dichas fichas se usaron como soporte para el análisis de datos únicamente.

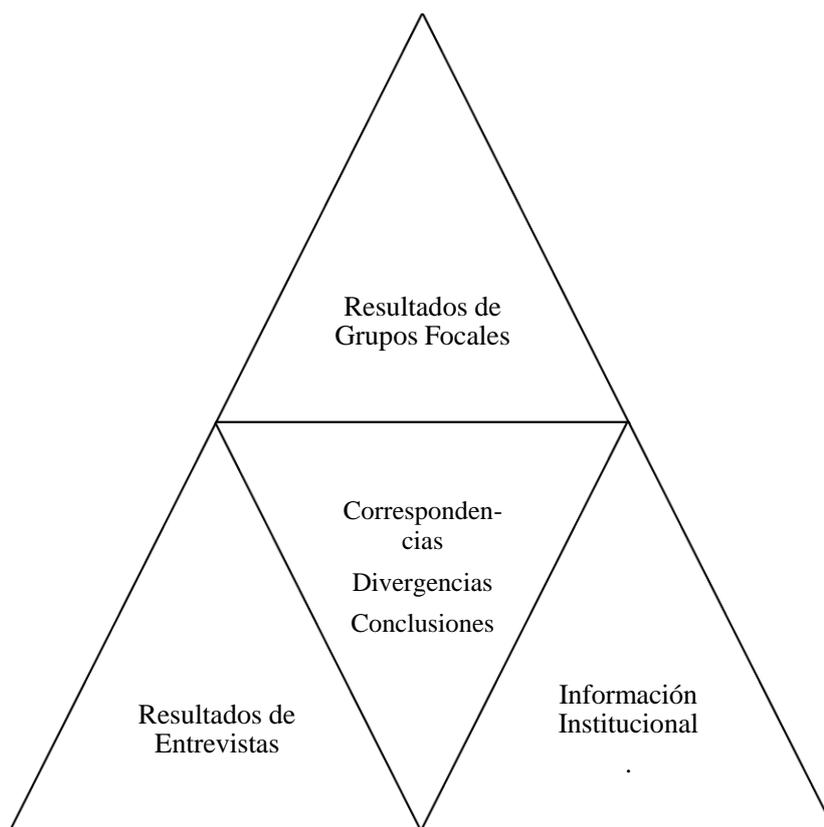


Figura N°21 Triangulación.
Elaboración propia.

Los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas permiten contrastar las percepciones docentes con la información institucional y la voz de los estudiantes para absorber significados. Dentro de este mismo criterio se ubica la comprobación con los participantes, esta contrastación que se produce en el momento en el que la información obtenida en la primera fase de la recolección de datos en el campo es expuesta nuevamente a un grupo focal seleccionado para verificar los resultados procesados.

5.4.2 Transferibilidad

El principio de dependencia entre el contexto y el fenómeno que considera como base la investigación constructivista aleja las generalizaciones, buscando descripciones o interpretaciones, enunciados idiográficos o relevantes para dicho contexto. Durante la investigación se utilizan estrategias como: muestreo teórico, descripciones densas, recogida de abundante información (Latorre Beltrán et al., 1996).

La descripción detallada del contexto y todo el desarrollo de situaciones dentro del proceso de investigación muestran de manera exhaustiva los movimientos en el escenario. El criterio de transferibilidad para este caso es robusto en la medida en la que se analice la

“parsimonia” de las categorías. En la tradición fenomenográfica las categorías de descripción están acompañadas con citas, por lo que, aunque lejos de buscar réplicas; la representatividad total de la información es ilustrativa para el área de influencia macro de la investigación.

La validez externa pasa por dar suficiente información a los demás para que puedan extrapolar y habilitar juicios de transferibilidad.

5.4.3 Consentimiento informado y confidencialidad

El término de consentimiento informado se acuña en 1957, dentro del área de la salud, como un instrumento legal de protección para la comunidad médica que luego también se convierte en un instrumento ético de la práctica clínica, y posteriormente en un requisito para la investigación, mediante el cual los participantes del estudio deben estar de acuerdo con ser informantes y, a su vez, conocer sus derechos como responsabilidades dentro de la investigación (Faden, Beauchamp, & King, 1986).

De alguna forma el consentimiento informado ahora vincula investigadores y sujetos de investigación como un documento que enuncia los detalles que se llevarán a cabo por efectos de la investigación y va ligado al tema de la confidencialidad. Frente a este último aspecto, es necesario cuestionar cuál será el alcance de reconocimiento e identificación de los participantes dentro del estudio.

La práctica de la investigación cualitativa presupone una amplia dimensión ética y moral que supera en ocasiones los simples requerimientos técnicos para la recolección de la información, prevaleciendo el bienestar de las personas sobre los fines académicos y científicos (Noreña, Alcaraz, Rójas, & Rebolledo, 2012, p. 270).

En este trabajo han sido utilizados el protocolo de acceso y la autorización institucional escrita para recoger la información y aplicar instrumentos.

Cuando se hace uso de grabaciones, los participantes deben estar informados del uso del recurso todo el tiempo y del manejo de la información. Inclusive posteriormente a la escritura del informe final, las grabaciones y entrevistas deben resguardarse en archivos confidenciales con acceso restringido a los investigadores, y luego de finalizada la investigación, de acuerdo a las consideraciones de tiempo de la investigación, dichos archivos deben ser destruidos (Noreña et al., 2012, p. 271–272).

En el caso de los grupos focales los participantes fueron consultados al inicio de cada sesión para poder efectuar la grabación de audio. En los documentos de transcripción se han usado nomenclaturas e iniciales para mantener la confidencialidad de los participantes.

En el caso de las entrevistas la misión de la investigadora fue crear y mantener el ambiente de respeto y libertad con los entrevistados. Este manejo consiste en brindar comodidad al preguntar, mostrar imparcialidad y no provocar actitudes que puedan condicionar las respuestas (Noreña et al., 2012).

5.4.4 Conciencia interpretativa

Los criterios de rigor, dentro de la investigación cualitativa han sido abordados desde distintas miradas. En las obras de referencia donde se desarrollan las condiciones de calidad de la investigación (Guba, 1989; Guba & Lincoln, 1989) y en particular la fenomenográfica (Cope, 2004) se encuentra el término *trustworthiness*, relacionado a la credibilidad del trabajo.

Desde el punto de vista de la calidad del conocimiento, las diferentes lecturas transitan y se actualizan a la posibilidad de hallar criterios que sean propios de la investigación cualitativa, más allá de una transposición del positivismo, mostrando la necesidad de acudir a las particularidades de cada estado de la investigación, los públicos objetivos y las condiciones mismas en las que se desarrollen los estudios (Lincoln, 1995).

Los estándares correspondientes al rigor se vuelven aplicables como estándares éticos, a su vez, lo que hace de la investigación un terreno más amplio para transitar y actuar. Por su lado Miles & Huberman (1994) aluden no solo a la calidad del conocimiento, sino a las acciones del investigador en relación a lo estudiado y a quién se dirigen los resultados.

De esta manera la ética kantiana toma posición dentro de la investigación, la misma que considera al ser humano como un fin y no como un medio y sitúa a la ética dentro de los "deberes recíprocos de los hombres". La consideración ética por antonomasia es mirar al otro y salvaguardarlo en un medio de pesquisa que pueda afectarlo en su vida laboral o personal. La confidencialidad por eso resuena como tarea básica de quien investiga.

Cabe destacar que en el estudio no se sopesaron los llamados dilemas del investigador interno (Floyd & Linet, 2012). Es decir, la contratación en la institución, el nivel de pertenencia, o problemas relacionados a tener conocimientos personales o profundos del medio y sus involucrados que pudiesen cruzar el rol profesional con el investigativo.

Complementariamente la conciencia interpretativa es extensiva para el rigor y la ética. La muestra de dicha conciencia está en el sistema de reciprocidad entre concepciones, significados y expresiones orales, en la congruencia entre elementos: discursos, análisis de declaraciones y el reporte de hallazgos (Cope, 2004). En suma, la obligación de asegurar que la información es precisa, completa y honesta.

5.5 Consideraciones de cierre

- (a) La identificación de la formación pedagógica del profesorado como fenómeno de estudio en una naturaleza construida necesita comprensión, y por lo tanto acude a las percepciones que arrojan el significado del ser, enfrentado a una situación en concreto.
- (b) La búsqueda eidética de la fenomenología convoca el despojo de preconcepciones para que el estudio adquiriera memoria e imagen. La exploración se orienta por el construccionismo, siempre relacional y dependiente de lo que cree y percibe del otro. De este modo el segundo orden fenomenográfico sale a la luz por medio de la interpretación social: los condicionamientos y posiciones que adopta el individuo debido a la pertinencia e interacción en un grupo.
- (c) El uso del estudio de casos desde el enfoque instrumental habilita el escenario de investigación como unidad de análisis, que permite aprender más sobre el fenómeno y organizar mejor los datos obtenidos. Por esta razón las descripciones institucionales aparecen como cuestiones derivadas de su estructura y contexto.
- (d) El estudio en su composición de campo incluyó dos fases. La primera corresponde a la recogida de información mediante la aplicación de grupos focales a estudiantes y docentes, además de entrevistas semiestructuradas a decanos y autoridades de las cuatro facultades de la institución. La segunda comprende la entrega de resultados preliminares usando el mismo instrumento, pero esta vez en dos grupos (docentes y estudiantes) con representantes de las sesiones previas.
- (e) Los criterios de rigor científico dentro de un estudio fenomenográfico se valoran en la integración y confiabilidad de la descripción. La credibilidad está en el desarrollo del relato que absorbe las categorías y dimensiones construidas a partir de las percepciones. La significación de los resultados está sometido a la triangulación metodológica y de fuentes. La información de orígenes distintos y la conjunción de la unidad de análisis con las apreciaciones de los participantes alteran los puntos de referencia -que pueden implicar sesgos- y ofrecen los vértices de la totalidad del fenómeno.

CAPÍTULO SEIS

DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO

Este capítulo recoge el trabajo de campo ejecutado y corresponde a la continuidad del diseño previo de todo el estudio, así como el soporte de la interpretación. A través de la experiencia vivida para el acceso se ha reconstruido inicialmente el escenario y los encuentros suscitados allí, planteando luego cómo los objetivos se hacen visibles en las acciones del trabajo de campo.

Luego consta el detalle de las dos fases del proceso de investigación *in situ*, que incluye la aplicación de instrumentos, la forma de su conducción a los participantes del estudio y la captación de los primeros indicios para categorizar la información. Enseguida podrá hallarse la descripción y organización del proceso de análisis para los grupos de docentes y estudiantes. La presentación de las macrocategorías, categorías y las concurrencias halladas entre ellas se acompaña de una caracterización y las respectivas unidades de significado.

Los últimos apartados del capítulo están dedicados al análisis documental y a la triangulación de datos. En el primer caso, los resultados están elaborados a partir de los documentos normativos, el modelo educativo de la UNACH y sus registros de capacitación; mientras que el proceso de triangulación se narra al final.

6.1 Reconstrucción del escenario

En la Universidad Nacional de Chimborazo los docentes han culminado titulaciones de máster y doctorado (una de las dos o las dos), están ocupados cumpliendo las actividades que la carga horaria²⁶ marca. Tienen asignado un determinado número de horas de clases y de investigación, según el caso, asisten a reuniones de las comisiones a las cuales pertenecen dentro de cada facultad y si no pertenecen a una comisión igualmente asisten a reuniones y otras convocatorias institucionales, vigilan las reglas que los órganos rectores de la educación superior ecuatoriana establecen, participan en eventos académicos y siguen la programación que la institución plantea.

Las autoridades tienen siempre alguien esperando para hablar con ellas afuera de sus despachos, atienden a docentes, alumnos, colegas de otras instituciones, resuelven dudas,

²⁶ El término carga horaria está definido dentro del Régimen Académico de aplicación para las instituciones de educación superior del Ecuador como el total de horas requeridas dentro de una titulación. Este término ha sido transferido al lenguaje de la comunidad universitaria como el número de horas semanales asignadas de acuerdo con su vinculación laboral.

firman documentos. A veces también hay ausencias que se notan en los pasillos: viajes a congresos, representaciones, graduaciones. Los estudiantes van normalmente a paso lento, algunos preocupados y otros comentando situaciones de desastre con una sonrisa, hablan de las tareas, el sistema informático, el transporte, las empanadas del patio, la mañana en casa.

Estas descripciones cuentan una parte de cómo la Universidad compacta las inclinaciones de las partes que la componen. Entrar en sus instalaciones muchas veces fue encontrar el debate entre lo importante y lo urgente. Ahí donde todo padecía de apresuramiento, enfrentar el campo era buscar el resquicio para preguntar en medio de esta maraña de interconexiones: ¿Dónde está la docencia? Esta actividad que acoge el sentido educativo y que incorpora el funcionamiento del sistema, además de formar parte de un océano donde también navegan: la investigación, la vinculación con la colectividad (extensión universitaria).

El presente estudio nació de preguntas sobre la formación pedagógica del profesorado en la educación superior, que en el contacto con el campo toman la voz de los distintos actores que intervienen. En el proceso se da un primer encuentro con una reflexión fundamental, la terminología. Mientras la investigadora pensaba en nombrar al fenómeno como formación, los directamente involucrados hablan de capacitación, como un término que abarca todos los actos relacionados con la obtención o intención de lograr aptitudes, la suma de conocimientos y habilidades.

La diferencia de términos marca una instrumentalidad que pone a la capacitación como un elemento facilitador para dictar clases y tener resultados positivos en esta tarea, mientras que la formación pedagógica abandona esta inmediatez para poder pensar la práctica docente como los conocimientos y saberes, experiencias y disposición que visten al trabajo de un profesor universitario a lo largo de su carrera.

Al expresar la inquietud sobre el desarrollo de la formación pedagógica del profesorado surge una determinada materia: la pedagogía, y un nivel de conocimientos sobre ella. El concepto, una vez cruzados los trechos del proceso investigativo, revela una polisemia originada por los cauces diferentes que le proporciona cada audiencia a cada término.

El segundo encuentro importante es con el modelo educativo institucional, cuyos contenidos discurren entre la palabra, la duda, el propósito y la confusión. Es inevitable enlazar la formación pedagógica del profesorado con las razones de fondo que operativizan la docencia en la universidad. La interacción con los actores confirma que el modelo educativo está atado a cualquier propuesta de formación y reafirma que es el hilo que conduce la introspección de la docencia, su situación y su entorno.

El tercer y último encuentro se produce con las realidades tangentes a la universidad, como caso de estudio. El acercamiento al área de influencia permite comprender los efectos de la ubicación geográfica de la institución, la situación económica de la localidad, el contexto político interno y externo, las relaciones con las entidades de control. En definitiva, los ecos que producen todos estos aspectos en el campo.

6.2 Sobre los objetivos del trabajo de campo

La aplicación de instrumentos de recogida de datos respondió al objetivo principal de la investigación: analizar e interpretar las características de la formación pedagógica del profesorado universitario para diseñar una propuesta formativa para la Universidad Nacional de Chimborazo.

El recorrido que se ejecuta para este ejercicio interpretativo tiene estrecha relación con los objetivos específicos que implican conocer y analizar el estado actual de la formación docente en la UNACH, así como identificar y analizar y priorizar las necesidades formativas. De esta forma se identifican los objetivos particulares del trabajo de campo, como herramienta de consecución de los objetivos específicos globales de la investigación:

1. Registrar las percepciones que los participantes poseen al respecto de la formación pedagógica en la UNACH.
2. Extraer y clasificar las necesidades formativas manifestadas por los informantes.
3. Identificar los aspectos que influyen en la formación pedagógica institucional.
4. Identificar los factores que pueden considerarse para la propuesta formativa institucional.

6.3 Proceso de investigación de campo

El contacto inicial para realizar la investigación en la Universidad Nacional de Chimborazo se había hecho a través del Vicerrectorado de Posgrado e Investigación en abril de 2015, todavía con visiones muy preliminares del estudio. En estos primeros momentos se produjeron encuentros informales con la Dirección General Académica, pero no fue hasta octubre del mismo año -con el proyecto de investigación doctoral aprobado- cuando se concretó la petición a la institución y se abrieron los canales de comunicación, empezando de esta forma el acercamiento a los registros, planificación de capacitación docente y listados de los docentes de la Universidad.

Cuando el marco metodológico fue estructurado surgieron tres pilares: la perpetración en los significados docentes, la atención a la voz de los estudiantes y las percepciones de las autoridades de la universidad. El trabajo de campo, como consta en la metodología, incluyó dos fases. La primera relacionada a la coordinación para el ingreso al escenario, la selección

de participantes y la aplicación de instrumentos. Y la segunda, en la que se desarrollan las reuniones para la devolución de datos recolectados en las primeras sesiones.

6.3.1 Primera fase del trabajo de campo

Desde diciembre del año 2015 hasta agosto del año 2016 ya existía contacto con las instancias administrativas de la universidad vía correo electrónico. En el mes de junio de 2016 se presentaron al Vicerrectorado de Posgrado e Investigación de la UNACH el detalle de los instrumentos a aplicar, las fechas y poblaciones de participantes propuestas, el protocolo de acceso con los criterios éticos y de rigor de la investigación.

Aunque no hubo ningún particular interés en la profundización del marco que delineaba el trabajo de campo, una vez estando en la universidad fue evidente que la coordinación y organización requería pasar por más filtros formales que iniciaron con la autorización del Instituto de Ciencia, Innovación, Tecnología y Saberes ICITS²⁷, donde el estudio se incorporaría como un tema externo de investigación. Estos filtros no implicaban un compromiso de ninguna de las unidades de la institución, pero eran requisitos indispensables para ejecutar cualquier acción de acercamiento en las diferentes unidades institucionales.

A partir de octubre de 2016 empieza el trabajo de campo explícito dentro la Universidad Nacional de Chimborazo. Las interacciones con el caso y el fenómeno de estudio se vuelven permanentes. En cada una de las facultades fueron necesarios encuentros introductorios para contextualizar las peticiones y a partir de ello extender las solicitudes escritas (Ver Anexos N°7 y N°8)²⁸ que viabilizarían las convocatorias a docentes y estudiantes.

Un primer escollo para componer los grupos focales con docentes y estudiantes fue la inmersión en las estructuras organizacionales, considerando el calendario académico, los cambios de responsables en el ICITS, y en algunos casos, la comunicación en sí con las personas indicadas. ¿Quién debía diligenciar cada convocatoria? Esta pregunta no tuvo una respuesta clara luego de poseer la autorización del ICITS (Ver Anexos N°9 y N°10)²⁹.

Los primeros intentos para conformar los grupos focales estuvieron dirigidos a contactar directamente a algunos docentes y alumnos de manera personal, describiendo el proyecto de investigación y sus requerimientos. Estos ensayos mostraban que en algunos casos existía cierta voluntad de colaborar, pero querían tener algún respaldo escrito de la universidad,

²⁷ El ICITS es la unidad responsable de la administración del Sistema de Ciencia, Innovación, Tecnología y Saberes Ancestrales de la Universidad Nacional de Chimborazo, cuyo principal objetivo es fomentar la investigación científica y tecnológica en la institución.

²⁸ En los Anexo N°7 y N°8 pueden leerse las solicitudes internas para la coordinación de grupos focales en las Facultades de Educación y Salud, respectivamente.

²⁹En los anexos mencionados pueden hallarse tanto la solicitud como la respuesta correspondiente del ICITS.

principalmente los docentes. Los estudiantes que se mostraban dispuestos a involucrarse no parecían estar convencidos de mantener su palabra a lo largo del proceso.

Comentando estas situaciones en una reunión con el Vicerrector de Posgrado e Investigación, se acordó la emisión de una comunicación a cada una de las facultades, indicando cómo estaban previstas las actividades investigativas. La finalidad de estas definiciones era conseguir la asistencia de todos quienes fuesen llamados a las sesiones, o al menos tener un número muy bajo de ausencias. Todo indicaba que el emplazamiento institucional tenía más eco que el de la investigadora de forma personal.

Luego de escribir solicitudes adicionales -para dos de los Decanos que lo habían requerido- se presentó la dificultad de realizar el seguimiento de las peticiones vía telefónica, ya que las llamadas no eran contestadas, así que fue necesario hacer antesalas en los despachos de las autoridades hasta llegar a la concreción de las sesiones.

Antes de arrancar con el ciclo de reuniones, los guardias ya respondían el saludo con confianza y obviaban pedir la identificación para permitir el ingreso a los diferentes edificios. Las secretarías a continuación del ademán indicaban directamente si la persona buscada se encontraba o no en el despacho. Estos hechos señalaban que el recorrido por los dos campus de la universidad y sus facultades ya se había vuelto consuetudinario.

Con los resultados de la coordinación se estableció un cronograma para la ejecución de grupos focales y entrevistas:

Tabla 16
Cronograma inicial de grupos focales y entrevistas

UNIDADES	FECHAS		
	SESIÓN DOCENTES	SESIÓN ESTUDIANTES	ENTREVISTA DECANO/ RECTOR
Facultad de Ingeniería	19/10/2016	21/10/2016	28/10/2016
Facultad de Ciencias de la Salud	26/10/2016	26/10/2016	01/11/2016
Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tec- nologías	10/11/2016	10/11/2016	20/10/2016
Facultad de Ciencias Políti- cas y Administrativas	08/11/2016	16/11/2016	01/11/2016
Rectorado			26/10/2016

Elaboración propia

El grupo objetivo del profesorado estaba englobado bajo los criterios de estabilidad dentro de la institución y su participación previa en procesos internos de formación profesional y capacitación. Del total de este tipo de docentes de ejercicio regular, debían obtenerse un

número adecuado para la realización de grupos focales. Antes de llegar al campo las listas fueron filtradas, siguiendo estas orientaciones, y se obtuvieron nombres de docentes catalogados como “titulares a tiempo completo” por cada una de las facultades. Posteriormente fueron separados quienes estaban cumpliendo comisiones de servicio, años sabáticos o estudios de doctorado fuera de la institución. De ese total mermado se aplicó una selección aleatoria en Excel, definiendo así listados, que posteriormente se entregarían para revisión a cada uno de los Decanos en cada facultad, para que se convoque a la participación en los grupos focales.

El criterio de participación de los estudiantes comprendía su curso por los últimos niveles de cada titulación. Originalmente se hicieron intentos por obtener los listados de estos estudiantes para aplicar el mismo proceso de selección aleatoria que se hizo con los docentes. Sin embargo, luego de hablar con cada Decano se decidió que la convocatoria debía ser hecha por los directores de carrera en cada facultad. Particularmente en la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas todas las convocatorias para docentes y estudiantes fueron acordadas directamente con cada una de las Direcciones de Carrera, por disposición del Decano de Facultad.

Los aspectos relacionados con los horarios de clases, estados de salud, actividades designadas y disponibilidad fueron determinantes para la conformación de cada grupo y para la definición de citas, en el caso de las entrevistas semiestructuradas.

Luego de la ejecución de grupos focales con docentes y estudiantes, se pudo comparar la participación prevista con la efectiva:

Tabla 17
Participación prevista versus efectiva en grupos focales

FACULTAD	N.º DE DOCENTES PREVISTOS POR SESIÓN	N.º DE DOCENTES PARTICIPANTES EFECTIVOS	N.º ESTUDIANTES PREVISTOS POR SESIÓN	N.º ESTUDIANTES PARTICIPANTES EFECTIVOS
Facultad de Ingeniería	9	8	7	6
Facultad de Ciencias de la Salud	9	4	7	6
Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías	7	5	10	4
Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas	5	4	5	4

Elaboración propia

Los participantes previstos corresponden al número mínimo por facultad, expresado en la solicitud de acceso a la universidad. El flujo jerárquico para cumplir la disposición que ejecutaba cada encuentro seguía la línea: Vicerrectorado de Posgrado e Investigación, Decanatos de Facultades y finalmente Direcciones de Carrera.

Dentro de las novedades suscitadas se pueden apreciar dos puntos críticos (escritos en cursiva en la Tabla 18). En la facultad de Ciencias de la Salud, no asistieron cinco de los nueve docentes llamados, por lo que el grupo se desarrolló solo con cuatro asistentes. Al final, entró una docente que pensaba haber llegado con el tiempo necesario para participar en la sesión, y al enterarse que ya había concluido, indicó que no recordó la hora exacta debido al número de reuniones que tenía que atender y que precisamente, había salido de una.

En esta Facultad existe la particularidad de que la planta docente está compuesta por profesionales de la salud que trabajan en hospitales, clínicas y otros centros. Muchas de las horas de clase son efectuadas en centros diferentes a las aulas de la universidad. Estas razones confluyen para que sea difícil unir a profesores en actividades adicionales al trabajo diario.

En el caso de la Facultad de Educación, la reunión con los estudiantes coincidió con la prórroga que las autoridades habían concedido para la matriculación en los cursos de inglés. Las semanas previas al encuentro era común hallar largas filas de estudiantes que pugnaban por un turno para solucionar su adhesión a la materia. Se oían gritos, reclamos y la búsqueda ansiosa de ingresar a la ventanilla para realizar el trámite.

El día preciso de la sesión, la fila en el inmueble era menos larga pero los comentarios de inconformidad no diferían de las semanas anteriores. De los diez estudiantes convocados se presentaron cuatro, dos de ellos se ofrecieron a buscar a sus compañeros de las otras carreras, manifestando que existía un documento que la Dirección de carrera había diligenciado para que nadie faltase. La búsqueda de los participantes en los edificios de la Facultad fue infructuosa. Al comentar lo que estaba sucediendo con el personal administrativo del decanato la respuesta fue contundente: “se les envió la comunicación a todos los directores de Carrera, más no podemos hacer”. Si cabe usar porcentajes para visualizar el momento puede mencionarse que el encuentro finalmente contó con cuarenta por ciento de los convocados.

En el caso de los docentes de la Facultad de Educación la inasistencia registrada fue mucho menor (dos personas). Existiendo un documento interno³⁰ que los citaba y siendo llamados

³⁰ La documentación intercambiada entre Decanos de Facultades, Coordinadores de Carrera, estudiantes y docentes forma parte del archivo de cada Secretaría de Facultad. Al ser comunicaciones

telefónicamente hasta el último instante por el personal administrativo del Decanato, no hubo respuesta alguna.

En la Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas, tanto para el caso de estudiantes como docentes faltó un integrante. Considerando que uno de los criterios de selección era el número de carreras (cinco para esta facultad) en los diálogos con cada director se pidió convocar a más de un docente y estudiante por unidad, para evitar pérdidas de muestra, pero -de acuerdo con los comentarios de los participantes- únicamente una persona había sido citada.

En esta unidad fue necesario contactar personalmente a cada uno de los directores para solicitar su colaboración, y en las dos sesiones estar con una hora de anticipación para monitorear la presencia de cada participante. Aún con estas prevenciones en la sesión de docentes, el representante de la carrera de Derecho que se había presentado momentos antes de la reunión finalmente no entró a la sala.

Mientras que la sesión con estudiantes fue postergada la primera vez, porque solo llegó un participante luego de media hora de insistencia. En el segundo llamado acudieron los cuatro participantes, excepto el estudiante designado en la carrera de Licenciatura en Comercio, cuya presencia había sido confirmada hasta el día anterior, de manera personal con la directora de dicha titulación.

Las sesiones en la Facultad de Ingeniería fueron las primeras en llevarse a cabo, y en los dos casos los participantes recalcaron haber sido invitados por el Decanato. En esta, la única facultad donde las faltas fueron mínimas apenas existió el filtro de comunicar a las direcciones de carrera ya que las convocatorias fueron emitidas directamente por el Decano.

La aplicación de entrevistas semiestructuradas suponía acordar citas con cada una de las autoridades participantes. La conversación previa con los Decanos para coordinar la ejecución de grupos focales fue una ventaja para encontrar espacios en sus agendas y llevar a cabo las entrevistas. En el caso del rectorado fue necesario el agendamiento en la secretaría, esperar y acudir en el momento disponible para el efecto.

6.3.2 Segunda fase del trabajo de campo

La devolución de datos corresponde a la segunda y final fase del trabajo de campo. Luego de haber realizado una primera sistematización de la información, recabada en entrevistas

internas que incluían nombres y cargos explícitos, guardando el criterio de confidencialidad, no se solicitaron copias de tales documentos.

semiestructuradas y grupos focales, los primeros resultados son organizados y puestos a consideración de los participantes.

Los posibles asistentes a las sesiones de devolución de datos fueron identificados en la primera fase de recogida de información, ya sea por su disponibilidad de tiempo o su grado de participación en las sesiones iniciales. Se solicitaron los datos de contacto a todos quienes estuvieron en los grupos focales del principio, presentándose algunas particularidades:

- En los grupos de docentes la respuesta fue distinta en cada facultad. Los profesores de la facultad de Ingeniería pidieron que cuando se requiera un nuevo encuentro sea el Decano que los llame, como había pasado en la primera ocasión.
- Los profesores de la facultad de Salud respondieron con un tímido sí a la posibilidad de volver a reunirse y solo dos docentes otorgaron sus datos de contacto.
- En el caso de la facultad de Ciencias Políticas, donde la primera convocatoria ya había requerido ingentes esfuerzos de coordinación e intermediación, nadie quiso dejar sus datos de contacto. Indicaron que, de requerirse, se los vuelva a buscar como la primera vez.
- En la facultad de Educación todos los docentes estuvieron dispuestos a asistir a una nueva convocatoria.
- En los grupos de estudiantes, independientemente de la facultad a la que pertenecían, todos tuvieron reparos iniciales para dejar sus datos de contacto, preguntando:
 - “¿Esto no tiene implicaciones?”
 - “Mire que ya estoy en último semestre y me quiero graduar”
 - “¿Es privado esto?”
 - “¿Nos guarda la confidencialidad?”
 - “No tomarán represalias por lo que dijimos ¿no?”

Con este antecedente fue extendida una convocatoria a dos representantes por facultad, tanto para el caso de docentes como para el de estudiantes. La tarea de reunir a los dos grupos fue aún más complicada que la primera vez. La intervención de las autoridades para convocar internamente a los participantes, telefónicamente o por correo electrónico, no dio efecto. A pesar de hacer confirmaciones personales hasta el último momento, no todos los convocados asistieron. En el grupo de docentes no se contó con la representación de la Facultad de Salud y en el grupo de estudiantes estuvieron los representantes de cada facultad, aunque con retrasos.

Para la exposición de los resultados preliminares se usaron láminas (Ver Anexos N°11 y N°12)³¹ en las que constaban los grandes temas (macrocategorías) y los subtemas (categorías) con la finalidad de hacer una revisión que proteja la fidelidad de la información recopilada. Los asistentes fueron invitados a preguntar, confirmar, rectificar, opinar, incluir comentarios o profundizar en cada tema, en coherencia a su propia revisión.

En el trabajo de codificación previo a las sesiones se puso en juego la destreza de la investigadora para agrupar e interpretar los diálogos que emergieron en cada grupo focal. Es así como las reuniones para compartir dichas interpretaciones son esenciales para la configuración final de los resultados, pero sobre todo para volver a escuchar a cada uno de los estudiantes y de los docentes en la concomitancia de sus expresiones con respecto a las reuniones iniciales.

6.4 De los supuestos fenomenográficos a la aplicación de instrumentos *in situ*

Los supuestos fenomenográficos delineados antes de la llegada al campo impulsaban la necesidad de que la experiencia de los participantes fuese contada usando todo el contenido de sus percepciones, pero absorber la acotación del fenómeno de estudio.

Docentes como estudiantes se convierten en narradores de experiencias, interactúan entre ellos, hacen confirmaciones gesticulares, ríen, muestran enfado, alzan la voz, se preguntan a sí mismos, a los otros, admiten la burla o la discrepancia entre compañeros, hablan de cosas que no les gusta y el ambiente se enrarece, hablan de cosas que las catalogan positivas y hasta las paredes asemejan tener un color más claro.

En los grupos focales con los docentes la propuesta para desatar el ovillo de las percepciones fue hablar de la primera experiencia dictando clases. Esta evocación a un momento pasado resultó, sin excepción, emotiva. Voltar la mirada, contar los pasos y pisar de nuevo en el ahora para medir la longitud y la dificultad del camino. Una propuesta para entrar más consciente al relato de otros temas.

La siguiente alusión venía casi desgajada de las mismas anécdotas y comentarios de los docentes y sus primeros pasos en la labor. La importancia de tener o no formación pedagógica para trabajar en la universidad.

En un tercer peldaño, el estilo de formación docente institucional era introducido al diálogo con todos sus detalles, de donde se derivaron las necesidades de formación expresadas por los mismos profesores, tanto desde una perspectiva de desarrollo personal como desde el enfoque de las competencias docentes. Del mismo modo las necesidades de refuerzo y

³¹ El anexo N°11 contiene las láminas presentadas en la segunda fase a los docentes y el Anexo N°12, las presentadas a estudiantes.

formación que expresan los estudiantes tienen origen en la crítica y en las características, que ellos consideran, son necesarias para ser un buen profesor.

En la sección final de todas las reuniones estaban las consideraciones que debían ser tomadas en cuenta para cualquier propuesta formativa interna. El último tramo de conversación con los docentes abordaba aquello que hace de su práctica algo satisfactorio, mientras que con los estudiantes el diálogo se cerraba con la interrogante de si volverían o no a escoger la universidad para seguir sus estudios de tercer nivel. Entre un café y agradecimientos los encuentros llegaban a su fin.

Como se describió en la metodología, existían algunas pistas que formaban el tronco de la conversación ideada, los guiones. Claro que en el transcurso de las reuniones se abrían muchos otros temas, a veces una queja, un problema, una petición. Más de una vez el fenómeno de estudio parecía más voluminoso, entonces era el momento de rescatar los objetivos del estudio y continuar con la intención y la atención necesarias.

Para ambientar las reuniones nunca se partió de un problema, sin embargo, los participantes hablaban sobre “el problema”. Aparecen propuestas, ideas, que tienen algún grado de desarrollo, como si se hubiese reflexionado antes sobre estas, pero a veces también se nota la impotencia de no tener soluciones. La urgencia de antídotos es un denominador común en los diálogos.

Los estudiantes se declaran muy enterados de las situaciones internas, asienten, presentan sus opiniones y en ocasiones las coincidencias entre las disconformidades de los diferentes grupos son abrumadoras, por lo tanto, de fácil unificación de significado.

Cuando los grupos focales fueron planteados como instrumentos era claro que existían varias posibilidades de tratar el tema de formación pedagógica del profesorado y la relación comunicativa en el aula universitaria. Una ventaja justamente estaba en concentrar la energía y los recursos en estas dimensiones, descubriendo la percepción de las personas, las necesidades individuales y colectivas, así como su reacción ante posibles enfoques y escenarios que podían diseñarse desde el seno de la casa de educación superior.

Cuando el número de participantes era menor, no faltaron trechos donde surgía la autointerrogación de si estaba dándose un grupo focal o una entrevista focal. Básicamente el grupo focal utiliza una entrevista semiestructurada grupal, porque existe un moderador, pero es diferente enunciar las preguntas y esperar que todos contesten uno a uno. En ciertos momentos pasaba esto último, con la salvedad de que antes de la configuración de una ronda de respuestas, alguna murmuración salía al aire y de pronto la respuesta era una

creencia puesta en evidencia y la reacción de los participantes ante lo que escuchaban fluía en sus expresiones y actitudes.

Finalmente se buscaba despertar la palabra como resultado de un pensamiento y esa búsqueda siempre fue diferente. Aunque entre grupos se compartan etiquetas provisionales, siempre ésta presenta la diferencia de la otredad.

Las entrevistas semiestructuradas tenían el objetivo de ser instrumentos específicos para tomar las potencialidades que otorgaba el diálogo no rígido con quienes tienen la tarea de articular la atención entre lo que sucede en las aulas de clases, en los pasillos, como en los despachos y en las instancias superiores de decisión; las autoridades de cada facultad, la autoridad principal institucional y la dirección académica de la universidad.

Una vez llevadas a cabo las entrevistas, la interlocución era completamente válida para comentar, para trazar líneas de conversación, para permitir que el otro no solo responda, sino que exponga sus posiciones frente a una posibilidad. Al final de cada entrevista la investigadora presentaba una sistematización de lo recogido y el entrevistado enriquecía la información con su confirmación, aclaración o ampliación.

Escuchar mucho, hablar menos, mirar en lugar de ver, recorrer los campus de la universidad, fijar la curiosidad en la forma de las respuestas, el detalle de los requerimientos, las posiciones corporales. Todo esto no era precisamente parte de los instrumentos, pero son diligencias totalmente plausibles en una fenomenografía y en un estudio de casos.

6.5 Descripción y organización de la información recogida

El paradigma interpretativo de la investigación otorga importancia a la profundidad y al detalle contextualizado de la universidad y el fenómeno de estudio. La interacción de los actores involucrados entregó diferentes proposiciones para extraer categorías conceptuales.

Para el análisis cualitativo de datos se recurrió al uso del software Atlas. Ti versión 7.5.4, principalmente pensando en la facilidad que proporciona la herramienta para organizar y engranar la información, proporcionando orden a las interpretaciones que la investigadora iba elaborando en el proceso.

Otro motivo de selección de la herramienta fue la asistencia y los materiales didácticos que se pueden hallar en línea para su uso. En este estudio el programa informático abre el camino para la determinación de categorías descriptivas. Habiéndose hecho antes un proto análisis durante la transcripción de datos.

Una vez realizados los grupos focales y entrevistas y revisada la información documental, se resume la actividad de análisis a continuación:

- Escucha atenta de cada audio.
- Transcripción de las entrevistas y conversaciones, manteniendo la fidelidad de cada encuentro, escribiendo las expresiones con la mayor inteligibilidad posible.
- Lectura de las transcripciones, convertidas luego en documentos primarios.
- Anotaciones relevantes por cada documento: dibujos, cuadros de relación, inclusión de apuntes tomados durante las sesiones, diario de campo.
- Subida de documentos primarios al software.
- Segunda lectura en el software.
- Revisión de los objetivos de la investigación.
- Creación de citas y asignación de códigos.
- Revisión y confirmación de códigos.
- Tercera lectura para la definición de familias de códigos y posibles relaciones.
- Visualización de redes semánticas para la devolución de datos a los participantes.
- Preparación de presentaciones para las sesiones de devolución de datos.
- Escucha atenta de los audios de las sesiones de devolución de datos.
- Transcripción de las sesiones de devolución.
- Lectura de transcripciones y contrastación con la sistematización preliminar.
- Generación de reportes de prueba, nubes de palabras y jerarquías para asociar categorías.
- Elaboración de cuadros descriptivos con macrocategorías y categorías resultantes para docentes y estudiantes.
- Lectura y selección de citas para la descripción de cada categoría.
- Lectura atenta de resultados y reorganización.
- Codificación integradora: frecuencia de citas más el grado explicativo de las categorías.
- Presentación de categorías y descripciones.
- Primer vaciado general de resultados.
- Depuración de macrocategorías, categorías, citas y descripciones.
- Estructuración final de unidades de significado y categorías.

Los hallazgos no parten de un cuadro previo de categorías deductivas, puesto que los insumos de la revisión documental sirvieron para establecer algunas direcciones para la aplicación de instrumentos mas no un armazón previo de resultados.

Si bien existen tres enfoques de diálogo abierto, las agrupaciones están divididas por el lado de docentes y estudiantes. Las entrevistas semiestructuradas como los grupos focales en las que participaron profesores fueron unidas debido a que, a pesar de la diferencia del

instrumento, la lectura y análisis de las citas en los documentos primarios concursaban en las mismas categorías para docentes de ejercicio regular como para docentes que estaban ejerciendo roles de autoridad institucional.

La definición de macro categorías y categorías se sirve de *unidades de registro* como una colocación frente al contenido resultante de la aplicación de instrumentos y *unidades de contexto* como una extensión de ese contenido y que puede caracterizar el registro inicial. El uso de estas unidades permite la definición operacional de cada categoría, considerando el conjunto total de la información. Los significados aparecen a medida que la revisión se alimenta del orden y la conexión que cada participante le da a su intervención. Este proceso pasa por una discriminación exhaustiva de materiales simbólicos para detectar las diferencias sutiles y descartar diferencias que no pertenecen al propósito de la investigación.

Dentro de cada grupo de resultados constan las macrocategorías y categorías finales de docentes y estudiantes, resultantes tanto del análisis de datos como de las sesiones de devolución con los representantes de cada grupo involucrado, su descripción y cuadros de categorías concurrentes; con la intención de encontrar el grado de comprensión que aporta la reiteración de estas en más de una macrocategoría.

Luego de realizar el primer vaciado de información se identificaban categorías redundantes tanto para el caso de los datos de los docentes como de los estudiantes, ya sea por la frecuencia de las menciones o por los contenidos que describían. Al registrar una gran cantidad de material el proceso de categorización implica centrar el marco de referencia del estudio, manejar la definición operacional de cada categoría, así como aplicar grados de diferenciación y atención a los detalles.

La observación de las macrocategorías y categorías aportan información que permite depurar la primera clasificación y elaborar una segunda, donde prácticamente se realiza una codificación axial, es decir comparar los nuevos datos con las categorías resultantes de anteriores comparaciones y también una codificación selectiva para que las macro categorías sean la línea narrativa que cubre todos los factores (Cuñat, 2007, p. 7–8)

Revisar las macrocategorías y categorías para graduar la inferencia a un mínimo posible implicó ceder tiempo para la reflexión y deliberación en la exposición de los primeros resultados con representantes de los participantes en los grupos focales de devolución de información. La fiabilidad se robustece al conjugar las preguntas de investigación con la conversación de docentes y estudiantes en estos encuentros.

La opción de presentar la fórmula: macrocategoría-categoría-descripción-unidad de significado, evitando la inclusión de indicadores u otras formas de acceso a los resultados,

responde a una forma de organización secuencial. La unidad de significado colocada en cada composición ha sido elegida por la representatividad que tiene sobre la descripción de la categoría y por su conjunción de registro y contexto³².

Se rescataron los aspectos cruciales en los cuales docentes y estudiantes experimentan la formación pedagógica como fenómeno de estudio. Se mantiene la transitoriedad particular de los testimonios sin la finalidad cuantificar contenidos sino preservar el análisis y la interpretación.

Complementariamente se colocan las fuentes y los resultados del análisis documental derivado de las categorías extraídas. Asimismo, la triangulación de datos y las relaciones entre resultados de estudiantes y docentes.

6.6 Análisis de los grupos focales con docentes

A continuación, constan las tablas finales³³ correspondientes al análisis de las sesiones grupales con docentes. Las macrocategorías obtenidas están organizadas de lo general a lo particular, mientras que el orden de las categorías es únicamente alfabético.

Tabla 18
Categorías grupo docentes.

MACROCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
Sistema de educación superior.	Comparaciones en el entorno universitario Condiciones para el ejercicio de la docencia Evaluación docente Falencias del sistema educativo Gestión del tiempo docente
Aspectos institucionales.	Falta de recursos económicos Gestión del tiempo docente Gestión organizacional Incumplimiento de planificación La construcción social en la universidad Limitantes institucionales Modelo pedagógico institucional
Práctica docente.	Actualización docente Aprendizaje vicario y sobre la marcha Ausencia de formación pedagógica del profesorado Capacitación pedagógica docente Características del docente Disposición del docente Falencias del sistema educativo Internet como huésped del aula La construcción social en la universidad Libertad de cátedra

³² Más unidades de significado pueden hallarse como soporte de la interpretación de resultados del capítulo siete.

³³ La versión de categorización inicial se encuentra en el reporte de codificación general dentro de los anexos correspondientes a los respaldos de Atlas (Anexo N°20).

	Miedos docentes Modelo pedagógico institucional Vocación docente
Formación pedagógica docente.	Aprendizaje vicario y sobre la marcha Ausencia de formación pedagógica del profesorado Desvalorización de la formación docente y pedagógica Disposición del docente Internet como huésped del aula La docencia como oportunidad laboral Llegar al estudiante Tecnología y pedagogía
Funcionamiento de la capacitación institucional.	Capacitación pedagógica docente Cupos de capacitación institucional Descontento con la capacitación docente Docentes y facilitadores Levantamiento de necesidades de capacitación Modelo pedagógico institucional
Consideraciones para un modelo formativo institucional.	Capacitaciones por áreas de conocimiento Capacitación docente modalidad virtual Capacitación pedagógica docente presencial y evaluada Condiciones para el ejercicio de la docencia Cupos de capacitación institucional Descontento con la capacitación docente Formas de aprendizaje social Interacción dinámica Internet como huésped del aula Limitantes institucionales Modelo pedagógico institucional Necesidades de capacitación y formación docente Presentación de casos prácticos Temas de capacitación pedagógica

Fuente: Grupos focales docentes fases uno y dos.
Elaboración propia.

Se presenta el detalle de cada macrocategoría y categoría. Las categorías concurrentes han sido separadas en un apartado exclusivo.

6.6.1 Macrocategoría sistema de educación superior

El sistema de educación superior engloba aspectos normativos, articula las dinámicas sociales y relaciones docentes, es decir es el tema más general. Por lo tanto, la primera macrocategoría dentro de los resultados de los grupos de docentes, que a su vez agrupa a cinco categorías implicadas.

Aquí están aglutinadas las reglas y normativas nacionales que son transferidas al ámbito institucional y decretan los roles y las responsabilidades de todos los involucrados en la universidad. En este acápite el punto más recurrente es la afectación que tiene la aplicación normativa en la gestión del tiempo de los docentes.

1. Comparaciones en el entorno universitario

Registra la mirada que hacen los docentes hacia situaciones de otras universidades, las comparaciones de la situación interna en relación con otras del ámbito local o internacional.

“Pero yo decía, ese modelo es aplicable para países como lo es, por ejemplo, Francia, países desarrollados, pero en el Ecuador estamos en ese proceso de desarrollo y no creo que sea muy aplicable” (P 1: D1.docx - 1:65 - 80:80)

2. Condiciones para el ejercicio de la docencia

Recoge la asignación de materias, las tareas que caracterizan a la docencia y los incentivos asociados a la labor, como elementos influyentes dentro del desempeño del docente en cada curso académico.

Ahora con los requisitos que tiene que cumplir, con los papeles que tiene que exponer para la comisión, se dan cuenta que han tenido que investigar, hacer vinculación, han tenido que escribir libros, artículos científicos. ¿Qué expectativa de ganar un poco más? (P6: D1.docx-6:38-37:37)

3. Evaluación docente

El modelo de evaluación institucional del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior define a la evaluación docente como un sistema en el que participan autoridades, pares académicos y estudiantes. Esta lógica del sistema de educación superior se operativiza en la institución.

“A mí, hay dos o tres profesores de la carrera -o sea vamos a hablar claro- que yo los evalúo a ellos todos los años y ellos me evalúan a mí y no me han visto dando una clase nunca” (P3: D3.docx-3:120-61:61).

6.6.2 Macrocategoría aspectos institucionales

Comprende las observaciones ligadas al funcionamiento de la universidad, al desarrollo de los períodos académicos y el trabajo docente cuando se cruzan cuestiones administrativas y temas inherentes a la organización.

1. Falta de recursos económicos

Implica la restricción de presupuestos que es colocada como una limitación para los propósitos institucionales.

“En este momento la universidad pasa por diferentes situaciones -sobre todo de recursos que obviamente son asignados desde el estado- hemos tenido algunas limitaciones en este sentido” (P10: E5.docx-10:1-8:8)

2. Gestión organizacional

Observaciones sobre la importancia del cumplimiento de funciones, establecimiento de plazos reales. Calificación de la gestión académica en relación con las condiciones del trabajo docente.

“Entonces son situaciones que de verdad sí le complican a uno el proceso de enseñanza como tal. Uno está acá para enseñar” (P1: D1.docx-1:97-96:96)

3. Incumplimiento de planificación

Anotaciones a las descoordinaciones de los tiempos previstos para las actividades dentro del curso académico.

“Siempre hay interrupciones. Si no es por una conferencia de tal cosa, es por otra cosa, a pesar de que dicen que ahí está el calendario académico del semestre, pero nunca se cumple” (P1: D1.docx- 1:176 - 97:97)

6.6.3 Macrocategoría práctica docente

Surge a través de las menciones que los docentes hacen sobre su cotidianidad, la forma en la que enfrentan el aula, cómo se relacionan con sus colegas y todo su entorno. Las trabas y elementos facilitadores que encuentran, las cuestiones que desconocen y las que dominan como parte de su trabajo. El recorrido y significado personal de ser docente.

1. Actualización docente

El reconocimiento de la importancia y la obligación que tiene cada docente en mantenerse a la par de los cambios globales, cambios tecnológicos, metodologías. La categoría está vinculada con la necesidad de conocer más, buscar información, probar innovaciones.

“Los paradigmas, lo que tuvimos y lo que nos enseñaron fue para un mundo que existió” (P3: D3.docx - 3:88 - 50:50)

2. Características del docente

Una categoría que atañe sobre todo a las menciones de docentes de las facultades de educación y de ciencias políticas. Asigna rasgos que harían del ejercicio docente algo mejor partiendo de bases ineludibles, como la preparación científica, la formación pedagógica y las habilidades personales para cumplir el acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Sobre todo que requiere una capacidad de sacrificio, de paciencia, capacidad de entrega extraordinaria” (P 3: D3.docx - 3:47 - 39:39).

“Lo que tenemos es que darles herramientas a los muchachos, formarlos para que sean capaces de gestionar la información [para que sean capaces de desarrollar]” (P3: D3.docx - 3:108 - 52:52).

3. Libertad de cátedra

Categoría que sale a flote como comentario y pregunta implícita acerca de cuáles son los contornos que tiene esta declaración en la práctica y en la toma de decisiones.

No hay esa situación de –bueno- respetar los espacios, de que avancemos en el sílabo, de darnos la libertad de acción; porque como le dijeron muchos compañeros acá, si uno como docente es exigente, si enseña, pero también exige, debe haber la correspondiente libertad de cátedra. (P 1: D1.docx - 1:102 - 96:96)

4. Miedos docentes

Relaciona las situaciones en las que el docente puede sentirse temeroso, ya sean las primeras experiencias docentes o momentos específicos durante su carrera que pueden generar incomodidad.

Recuerdo las primeras clases: me aprendía de memoria todo lo que había que decir y todo lo que había que hacer. Iba y venía, decía y no decía, decía más y decía menos, terminaba diciendo mucho y no diciendo nada. Producto del nerviosismo. (P3: D3.docx - 3:11 - 27:27)

5. Vocación docente

Esta motivación natural declarada como una necesidad imperiosa en el trabajo docente.

“Para ser docente, yo creo, que se requiere ese deseo de compartir y de aprender al mismo tiempo” (P 7: D2.docx - 7:33 - 38:38).

6.6.4 Macrocategoría formación pedagógica docente

Agrupar las percepciones específicas sobre el transcurso de la docencia con o sin formación previa para ejercerla. Confluyen valoraciones sobre la importancia de la formación pedagógica del profesorado, la congruencia con la formación disciplinar, el uso de la tecnología y cómo estos temas atraviesan el trabajo del profesor.

1. Desvalorización de la formación docente y pedagógica

Percepciones sobre la función docente y la comparación con otros trabajos o profesiones.

“Porque la didáctica, yo digo, uno puede manejarse a lo mejor por... afinidad, yo que sé, o que le guste la docencia” (P 1: D1.docx - 1:124 - 46:46).

2. La docencia como oportunidad laboral

Los antecedentes profesionales antes de llegar a la docencia y la representación laboral que implica y determina actitudes y estilos docentes posteriores.

“Debemos dividir a dos tipos de docentes: quienes tienen vocación de servir y quienes lo ven como una carrera” (P 8: D4.docx - 8:31 - 36:36).

3. Llegar al estudiante

Es una reflexión que hacen los docentes sobre su propia formación. La integración de sus áreas disciplinares con la pedagogía.

“Debe ser mucho más fácil cuando uno está preparado como docente” (P 1: D1.docx - 1:32 - 45:45).

“La pedagogía -yo pienso- es la manera cómo le vamos a enseñar al chico, para que él después pueda aplicar en la práctica” (P 2: D2.docx - 2:20 - 40:40).

4. Tecnología y pedagogía

La necesidad ineludible del uso de herramientas tecnológicas como consenso en las diferentes facultades. Se resalta el sentido pedagógico de su uso.

“Yo considero que las TIC son una parte de la pedagogía. Es una parte vinculante, porque es necesario. Es un instrumento que nos sirve para medir igual, evaluar, todo eso. No podemos separarla” (P 1: D1.docx - 1:36 - 48:48).

6.6.5 Macrocategoría funcionamiento de la capacitación institucional

Permite narrar los procesos de formación interna, la existencia y planificación de la Dirección General Académica de la UNACH y todas las apreciaciones acerca del funcionamiento de la capacitación.

1. Docentes y facilitadores

Se refiere a los procesos de capacitación con la intervención de los profesores de la misma institución.

“Nosotros estamos dando cursos de capacitación y no nos pagan por la situación económica; pero de todas maneras te están pagando el salario del mes, o de la semana, para que hagas eso” (P 3: D3.docx - 3:62 - 41:41).

2. Levantamiento de necesidades de capacitación

Las lecturas al respecto de cómo se obtienen las necesidades de capacitación.

“No hemos llegado al momento en el que la capacitación en la universidad responda a una identificación seria de necesidades” (P3: D3.docx - 3:55 - 40:40).

6.6.6 Macrocategoría consideraciones para un modelo formativo institucional

Conjuga las necesidades formativas declaradas con las percepciones sobre los eventos de capacitación recibidos hasta el momento.

1. Capacitaciones por áreas de conocimiento

Alternativas sobre la ejecución de eventos de capacitación por facultades y carreras.

“Yo creo que de pronto es más productivo si hacemos cursos por especialidad, por grupos más pequeños, que sean como más prácticos” (P 2: D2.docx - 2:18 - 37:37).

2. Capacitación docente modalidad virtual

La modalidad virtual como opción asíncrona.

“Una base de cursos virtuales, obviamente se los hace en línea, se los aprueba en línea. Eso facilitaría mucho el tema de horarios, de cupos, de varias cosas que sí limitan la participación del docente” (P 1: D1.docx - 1:30 - 44:44).

3. Capacitación pedagógica docente presencial y evaluada

La asistencia y evaluación de eventos de capacitación para corresponder a los recursos institucionales movilizados.

“Porque si no ¿para qué estás ahí? Porque se ha transformado solamente estar ahí, ir al aula, cojo el diploma para ascender de categoría” (P 3: D3.docx - 3:64 - 42:42).

4. Formas de aprendizaje social

Los relatos al respecto de experiencias de aprendizaje entre docentes o propuestas relacionadas al intercambio de conocimientos informal que resume las formas de aprender unos con otros.

“O sea socializar saberes y sacar las mejores experiencias porque todos podemos aprender de todos y después llevar eso al aula” (P 3: D3.docx - 3:132 - 63:63).

5. Interacción dinámica

El aula de doble vía, tanto como lugar para ser profesor, así como para ser estudiante, concebido como un sitio donde la dimensión práctica debe superponerse a la teórica. El manejo del aula como incentivo para la atención.

“La cosa es saber llegar, para que a la gente le gusta, le atraiga, sea un buen profesional, para que la gente se interese y aprenda, pero a gusto, porque lo están haciendo interesante” (P 3: D3.docx - 3:23 - 33:33).

6. Necesidades de capacitación y formación docente

Preocupaciones de los docentes para ejercer su rol dentro de la universidad y de su carrera profesional. Comprenden un listado con los temas de capacitación que se citan.

“No tenemos una ayuda clara, precisa de cuáles son las metodologías, técnicas, instrumentos que se deben utilizar para trabajar de una manera eficaz con los chicos” (P 2: D2.docx - 2:4 - 28:28)

7. Presentación de casos prácticos

La posibilidad de trasladar una información tratada durante la capacitación al trabajo diario del aula.

“Que la persona que nos va a venir a capacitar nos diga: con cuarenta chicos ustedes pueden utilizar esto y en este tiempo” (P 2: D2.docx - 2:40 - 75:75).

8. Temas de capacitación pedagógica³⁴

El recorrido por la experiencia de cursos recibidos como parte de la oferta académica de la universidad. Inquietudes que se han resuelto y otras que se han despertado.

“Son los mismos temas solo diferentes personas las que han dado” (P1: D1.docx - 1:43 - 59:59). “De metodologías activas” (P 1: D1.docx - 1:116 - 43:43).

6.6.7 Categorías concurrentes grupo docentes

Existen categorías que aparecen en más de una macrocategoría porque los contenidos de la categoría están bifurcados en más de un tema. Esta concurrencia se explica más detalladamente en el capítulo de análisis de resultados. A continuación, consta la ubicación y descripción de este tipo de categorías:

Tabla 19
Categorías concurrentes grupo docentes

N.º	CATEGORÍAS CONCURRENTES	MACROCATEGORÍAS EN LAS QUE APARECEN
1	Aprendizaje vicario y sobre la marcha.	Práctica docente. Formación pedagógica docente.
2	Ausencia de formación pedagógica del profesorado.	Práctica docente. Formación pedagógica docente.
3	Capacitación pedagógica docente	Práctica docente. Funcionamiento de la capacitación institucional.
4	Condiciones para el ejercicio de la docencia	Sistema de educación superior. Consideraciones para un modelo formativo institucional.
5 6	Cupos de capacitación institucional. Descontento con la capacitación docente.	Funcionamiento de la capacitación institucional. Consideraciones para un modelo formativo institucional.
7	Disposición del docente.	Práctica docente. Formación pedagógica docente.
8	Falencias del sistema educativo.	Sistema de educación superior. Práctica docente.
9	Gestión del tiempo docente.	Sistema de educación superior. Aspectos institucionales.

³⁴ La ampliación sobre esta categoría y la referente a necesidades de capacitación se encuentra como una parte del análisis en el diseño de la propuesta formativa.

10	Internet como huésped del aula.	Práctica docente. Formación pedagógica docente. Consideraciones para un modelo formativo institucional.
11	La construcción social en la universidad.	Aspectos institucionales. Práctica docente.
12	Limitantes institucionales.	Aspectos institucionales. Consideraciones para un modelo formativo institucional.
13	Modelo pedagógico institucional.	Aspectos institucionales. Práctica docente. Funcionamiento de la capacitación institucional. Consideraciones para un modelo formativo institucional.

Fuente: Grupos focales docentes fases uno y dos.
Elaboración propia.

1. Aprendizaje vicario y sobre la marcha

Comprende la práctica docente a través de la imitación, la observación, el refuerzo vicario y el aprendizaje.

“Realmente dentro del proceso de iniciar las actividades estas, se ha ido aprendiendo, poco a poco” (P 1: D1.docx - 1:4 - 26:26).

Muchas veces uno no conoce a profundidad qué método puede dar, pero uno trata de impartir la cátedra como a uno le hubiese gustado que le den a uno esa materia, como se le hace más fácil a uno entender algo que está aprendiendo. (P 1: D1.docx - 1:33 - 45:45)

2. Ausencia de formación pedagógica docente

La necesidad y la importancia de la formación pedagógica del profesorado para ejercer la docencia.

“Yo creo que, en primer lugar, la debilidad de todos nosotros es el no haber sido formados como docentes” (P 2: D2.docx - 2:1 -26:26).

“Hablo por mí, una cosa es la fundamentación teórica a la hora de la docencia, y otra es la praxis” (P 4: D4.docx - 4:15 - 32:32).

3. Capacitación pedagógica docente

La capacitación en temas pedagógicos como alternativa para actualizar conocimientos o conseguir cambios requeridos dentro del trabajo en el aula, pero situada como una solución parcial para la formación docente integral.

“Uno necesita el conocimiento de ser docente, las estrategias, habilidades, material, para poder llegar al estudiante, poder ir aprendiendo con él, porque a la vez que somos docentes aprendemos del estudiante y viceversa” (P 1: D1.docx - 1:9 - 28:28).

“Yo creo que el tema de la capacitación va a ayudar en algo, pero no va a solucionar el problema” (P 3: D3.docx - 3:42 - 37:37).

4. Condiciones para el ejercicio de la docencia

La descripción del trabajo docente en la institución y dentro del sistema de educación superior.

“Hoy la política de la Universidad y de las autoridades de la Educación Superior es el incremento de las horas clase y con nuevas asignaturas” (P 1: D1.docx - 1:51 - 68:68).

De mi parte yo podría decir eso: tenemos actividades de docencia, de investigación, a cargo acreditación, tutorías de tesis; son muchas cosas que sí deberían mirar las autoridades. Quien vive eso lo puede decir. De pronto involucrar y decir: tome, tiene que hacer eso. Es otra cosa quien trabaja y hace eso. (P 2: D2.docx - 2:56 - 85:85)

5. Cupos de capacitación institucional

La existencia de una limitación de participantes para la realización de eventos de capacitación.

“Lo que pasa es que cada fin de ciclo académico se hacen planificaciones, pero no todos los docentes pueden acceder a esos cursos, porque hay cupos limitados” (P1: D1.docx - 1:27 - 43:43).

“Lastimosamente si uno se quiere inscribir, ya está el cupo lleno, y cuando se va a averiguar no está la mitad de la gente” (P 4: D4.docx - 4:141 - 114:114).

6. Descontento con la capacitación docente

Recopila las observaciones de aspectos mejorables en la estructura de capacitación de la universidad.

“Algo ha servido, aunque con la temática repetida casi todos los inicios de año, las actividades de formación de la Universidad, el centro de perfeccionamiento docente” (P4: D4.docx - 4:18 - 32:32)

Pero a veces sí ocurre que de las personas que asisten -no sé- tal vez un setenta por ciento de los inscritos asisten y un treinta por ciento son personas que el momento que inicia el curso se inscriben o participan, o se integran ese momento al ver que no han asistido las otras personas. (P10: E5.docx - 10:11 - 18:18)

7. Disposición docente

Es la puerta de entrada a la relación educativa y a las motivaciones primarias de cada profesor, en donde se revelan actitudes, comportamientos y formas de asumir la labor.

“No me considero una excelente docente cien por ciento, pero doy todo de mí” (P 4: D4.docx - 4:4 - 30:30).

“Como docentes siempre decimos que queremos que los alumnos nos igualen o nos superen. ¡Ah! pero no les enseño para que no me igualen” (P 4: D4.docx - 4:104 - 88:88).

8. Falencias del sistema educativo

Expresiones que recogen la percepción sobre el funcionamiento de la educación media, el sistema educativo nacional, la responsabilidad que le asignan al estudiante sobre su propio avance y la influencia de todos estos factores en el conjunto nacional y en el desempeño universitario.

“Pienso que las metodologías que se están aplicando en los colegios, en las escuelas. Con todo el respeto que se merecen, no pienso que sean las correctas” (P 1: D1.docx - 1:162 - 89:89).

“Hacemos recuperaciones, clases extras, pero si el estudiante no cumple con todas las exigencias de la cátedra, no le podemos hacer pasar. El problema fundamental es que vienen con un nivel de conocimientos muy bajo” (P 6: ED1.docx - 6:29 - 32:32).

9. Gestión del tiempo docente

Se refiere a la administración del tiempo para cumplir tareas, actividades y procesos instalados dentro de la universidad.

“A lo mejor el docente sí sabe, dice yo tengo que aplicar esta metodología, puedo hacerlo en este tema, pero con tanto chico y tengo dos horas de clases, no puedo hacerlo” (P2: D2.docx - 2:39 - 75:75).

“Que hay que hacer artículos científicos, estoy haciendo mi tesis. No duermo. Estamos tres semanas de clases y no doy con mi vida” (P 2: D2.docx - 2:86 - 126:126).

10. Internet como huésped del aula

Posiciones sobre el ingreso y la estadía de la tecnología en el aula de clases.

“Les digo: ustedes pueden enseñarme a mí. Hay muchas cosas que uno desconoce. Ellos están con la tecnología, saben mucho y encuentran cosas fabulosas” (P 2: D2.docx - 2:79 - 112:112).

“Hay docentes que no manejamos perfectamente las TIC ¿sí? Y digo no manejamos perfectamente. Lo hacemos sí, pero primero deberíamos empezar por lo básico. Entonces no podría ser, bueno personalmente, no podría ser todo virtual” (P 1: D1.docx - 1:119 - 43:43).

11. La construcción social en la universidad

Es un potente descriptor de las relaciones que se tejen entre los diversos actores en el sistema de educación superior y la dinámica institucional.

“Uno llega tenso, pero ellos con sus bromas nos desestresan” (P 2: D2.docx - 2:71 - 103:103).

“Yo les digo honestamente, yo he trabajado con profesores de todas las facultades y yo me siento muy satisfecho, muy privilegiado de trabajar en esta facultad” (P 3: D3.docx - 3:177 - 66:66).

12. Limitantes institucionales

Se refieren a las situaciones adversas endógenas que los docentes identifican como puntos taxativos para un trabajo fluido y la gestión organizacional en su conjunto.

Más bien yo creo que internamente como institución no hemos logrado, no sé si comprender adecuadamente, pero también canalizar de manera más efectiva la misma organización, la estructura en sí de la universidad para lograr esto, porque nos estamos dando cuenta que mientras desde el punto de vista de las reformas, de las ideas, del pensamiento y todas las cosas están mucho más avanzadas. Desde el punto de vista de la estructura, todavía estamos con una universidad con una estructura demasiado positivista, demasiado estructural, demasiado cerrada, que no nos permite flexibilizarnos a eso. (P10: E5.docx - 10:34 - 34:34)

13. Modelo pedagógico institucional

Expone todas las declaraciones en las que el tema del modelo que ha venido planteando la universidad los últimos años toma presencia.

Es que en primer lugar nosotros como docentes, al menos yo no sé cuál es el último modelo pedagógico que está aplicando la Universidad. Yo sabía el anterior, pero ahora yo sé que es otro, entonces yo ni se cuál es. No se divulga prácticamente. (P 1: D1.docx - 1:26 - 41:41)

Tenemos un modelo pedagógico, didáctico, educativo que por más sencillo o más complejo que sea, la intención sería poderlo aterrizar en el aula, en el microcurrículo, para desde ahí empezar a hacer valoraciones reales a nivel cualitativo y cuantitativo y desde ahí saber si estamos o no estamos en el camino adecuado. (P 9: E6.docx - 9:5 - 12:12)

6.7 Análisis de los grupos focales con estudiantes

Al igual que en el caso de los docentes la información está organizada en macrocategorías y categorías. Las primeras ocho desde los temas más amplios hasta los más específicos de la institución y las treinta y nueve categorías en orden alfabético.

Tabla 20
Categorías grupo estudiantes

MACROCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
CUESTIONES DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR	Implicaciones del marco normativo. Importancia de la acreditación académica. Comparaciones en el entorno universitario. La construcción social en la universidad. Orientación profesional. Responsabilidades del estudiante. Adaptación del estudiante al sistema.
CUESTIONES INSTITUCIONALES	Comparaciones en el entorno universitario. Adaptación del estudiante al sistema. Implicaciones del marco normativo.

	<p>Cuestionamiento de los mecanismos de méritos y oposición.</p> <p>Inconformidad y cuestionamientos al proceso de enseñanza.</p> <p>Incumplimiento de planificación.</p> <p>La construcción social en la universidad.</p>
ELEMENTOS DE LA CLASE IDEAL	<p>Desarrollo de pensamiento crítico.</p> <p>Estructura diacrónica planificada</p> <p>Herramientas tecnológicas que ayudan al PEA</p> <p>Motivación a la investigación</p> <p>Práctica y movimiento.</p> <p>Proceso de enseñanza como acompañamiento.</p> <p>Relación de confianza estudiante-docente</p>
SABER LLEGAR: Orientación de la formación pedagógica del profesorado.	<p>Cómo se llega al estudiante.</p> <p>Creatividad del docente.</p> <p>Vocación docente.</p>
FORMACIÓN DISCIPLINAR DEL PROFESORADO UNACH	<p>Actualización docente</p> <p>Dominio de la materia y manejo del aula</p> <p>La docencia como oportunidad laboral</p> <p>Uso de la pizarra en clase</p>
FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO UNACH	<p>Ausencia de formación pedagógica del profesorado</p> <p>Aprendizaje vicario</p> <p>Formación pedagógica como plus en el aula</p> <p>Mirada a la capacitación y actualización pedagógica de los docentes.</p>
CLASIFICACIÓN DE DOCENTES	<p>Diferencias en metodologías según la edad del docente.</p> <p>Diferencias entre docentes de nombramiento y docentes de contrato.</p> <p>Los estudiantes clasifican a los docentes.</p>
LIMITANTES EN EL PEA	<p>Estado de ánimo y situaciones personales.</p> <p>Falta de recursos para el PEA.</p> <p>La tecnología como barrera.</p> <p>Relaciones de poder.</p>

Fuente: Grupos focales estudiantes fases uno y dos.
Elaboración propia.

6.7.1 Macrocategoría cuestiones del sistema de educación superior

Considera las percepciones de los estudiantes sobre los efectos de la disposición del sistema de educación superior en ellos.

1. Importancia de la acreditación académica.

La titulación universitaria como el objetivo supremo del paso por la universidad para la futura incorporación laboral.

“Ese es el gran problema. Que para poder avanzar debe tener un título. El título viene a indicar que sabe más o que sabe menos” (P13: E3.docx - 13:95 - 86:86).

2. Orientación profesional.

La relevancia que atribuyen los estudiantes a una adecuada guía antes y durante los estudios universitarios, para entender el funcionamiento del campo profesional que han escogido.

Pero lo que yo veo también importantísimo en todas las carreras, no solo basándome en la mía, es adentrarnos a lo que ya vamos a hacer. Por ejemplo, hay personas que están en sexto nivel y recién se dan cuenta que no les gusta tal vez ver sangre, o que no les gusta ver una boca enferma. (P12: E2.docx - 12:33 - 40:40)

3. Responsabilidades del estudiante.

La orientación autodidacta, la investigación y la búsqueda de información adicional a la formación universitaria, como exigencias para los estudiantes.

“La universidad no te da todo al final. Nosotros tenemos que auto educarnos y dependiendo de la especialidad que a uno más le llame la atención, tratar de investigar” (P12: E2.docx - 12:84 -112:112).

6.7.2 Macrocategoría cuestiones institucionales

Las impresiones del funcionamiento de la universidad y su administración, a través de situaciones vividas por los estudiantes.

1. Cuestionamiento de los mecanismos de méritos y oposición.

Comentarios al respecto del sistema de concursos de méritos y oposición para el acceso de docentes de planta a la institución.

“En lo que le decía, porque no había un seguimiento constante a los malos docentes, simplemente se les ganaba en la clase magistral y se dejó ahí, se les dio el contrato o el nombramiento y no hubo un seguimiento” (P14: E4.docx - 14:80 - 79:79).

2. Inconformidad y cuestionamientos al proceso de enseñanza.

La discordancia con la forma de preparación profesional.

Hay profesores que, en vez de gustarnos, hacen odiar la carrera. A veces, llorar en la carrera, porque no se entiende lo que el profesor nos está explicando, y a veces por mandar bastantes ejercicios creen que vamos a aprender y no es así. (P13: E3.docx - 13:21 - 33:33)

3. Incumplimiento de planificación.

El impacto de los desajustes de la organización académica para las actividades estudiantiles.

En mi carrera las aulas virtuales casi no se utilizan, y si se utilizan, es al final del semestre; cuando tal vez tengan una auditoría o la dirección de carrera va a revisar. Ahí si como se dice se *alocan* subiendo los archivos, nómina, todo eso y debería ser desde el inicio, subiendo poco, poco, poco. (P12: E2.docx - 12:49 - 71:71)

6.7.3 Macrocategoría elementos de la clase ideal

Comprende los puntos que los estudiantes califican como más notables para que la clase se adapte a sus necesidades e intereses.

1. Desarrollo de pensamiento crítico.

La participación y el diálogo en clase como elementos conductores de la criticidad.

Utiliza mucho la lógica y creo que ese punto es lo que nosotros deberíamos desarrollar: la lógica, para qué sirve, cómo sirve y cómo lo voy a utilizar. Dentro de eso, la metodología de la enseñanza es necesaria y sin embargo eso es lo que les falta a los profesores de inicio de carrera, es decir a los de los primeros semestres. Que nos enseñen a desarrollar nuestro pensamiento, para nosotros proyectarnos. (P11: E1.docx - 11:58 - 38:38)

2. Estructura diacrónica planificada

La imagen de una clase organizada previamente y que valore al final el impacto que ha tenido en los estudiantes.

Una clase creo que buena: tuvo una introducción, introdujo bonito con la clase anterior, desarrolló la clase anterior incluso, hizo un recuerdo de la clase anterior en la primera parte, luego desarrolló ya su clase, dio el objetivo, desarrolló la clase y al acabar sacó la conclusión y al final tomó una pequeña evaluación para saber si habíamos captado o no lo que él había enseñado. Participamos todos y la clase acabó mucho más rápido de lo normal y nos dio tiempo para recrearnos un momento. (P11: E1.docx - 11:2 - 15:15)

3. Herramientas tecnológicas que ayudan al PEA

El uso de herramientas tecnológicas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, para la comprensión de los temas tratados.

“Yo creo que la tecnología va de la mano. Es una de las herramientas fundamentales del estudiante para entender el desarrollo, entender desde qué puntos de vista podemos analizar cada tipo de carreras” (P14: E4.docx - 14:19 - 31:31).

4. Motivación a la investigación

La investigación por cuenta de los estudiantes como una potencialidad que los docentes incentivan.

Yo valoraría la investigación, porque ellos investigan y también quieren que sigamos eso: el investigar, el leer muchísimo. Yo valoro mucho eso, que leen y también investiguen. Eso también quieren de nosotros, que nosotros leamos y mediante lo que nosotros leamos, vamos a aprendiendo un poco más. (P13: E3.docx - 13:60 - 52:52)

5. Práctica y movimiento.

La invocación de conjunción entre la teoría y la práctica, así como la posibilidad de ampliar las fronteras del aula como lugar exclusivo de aprendizaje e interacción.

Entonces pienso que los profesores deben dar un poco más -no sé- ser un poco más dinámicos con los estudiantes, tratar de hacernos participar más, tratar de relacionarnos, compartir más el conocimiento en grupos, compartir ideas. Creo que también eso influye mucho. (P14: E4.docx - 14:9 - 23:23)

6. Proceso de enseñanza como acompañamiento.

La orientación del docente para encauzar las inquietudes a través de la guía de su experiencia.

(...) siguiendo paso a paso lo que teníamos que hacer junto con el docente. No es que la mitad lo hacía el docente y la otra mitad teníamos que hacerlo nosotros, era paso a paso con él. El análisis, los resultados, todo lo que conllevan los modelos. (P14: E4.docx - 14:29 - 44:44)

7. Relación de confianza estudiante-docente

El miedo derivado de la ausencia de confianza con el docente, tanto para preguntar como para participar.

Que el docente nos vea a nosotros, como dicen, la formación que sea lateral no vertical, porque en sí el docente claro que tiene sus estudios y todo, pero para desarrollar la confianza con el estudiante, tiene que vernos igual. Tanto yo aprendo de los estudiantes, como los estudiantes de mí. (P12: E2.docx - 12:90 - 120:120)

6.7.4 Macrocategoría saber llegar

Deriva lo primordial en la búsqueda del estudiante. Corresponde a la expresión que usan los estudiantes para contar lo que esperan de la experiencia educativa.

1. Cómo se llega al estudiante.

La confluencia de los conocimientos disciplinares y pedagógicos para que los estudiantes logren una comprensión de lo abordado.

Considerando que tanto los conocimientos del docente, como la parte pedagógica deben ir a la par, porque como los compañeros dicen el docente puede ser un buen profesional, puede tener un conocimiento vasto, pero a sí mismo no tiene una buena pedagogía, no sabe cómo llegar a nosotros, o puede hacer mil cosas, pero no se le entiende. (P12: E2.docx - 12:27 - 34:34)

2. Creatividad del docente.

Los recursos, la metodología y la presencia misma del docente en el aula diagramados como una opción creativa para desarrollar un tema, una clase.

“Yo creo que sí hay distintas maneras, incluso hay el ingenio de cada profesional para poder llegar a los estudiantes, la iniciativa de ellos” (P12: E2.docx - 12:30 - 37:37).

“Podemos utilizar otras alternativas, como -qué se yo- irnos a recibir clases afuera o no sé, realizar talleres aquí, dentro de la universidad, por qué siempre estar aquí encerrados, cuando podemos hacer otras cosas” (P14: E4.docx - 14:60 - 62:62).

3. Vocación docente.

La vocación está reconocida como la disposición para enseñar y acompañar con los medios que sean necesarios.

Bueno indistintamente que sea de nombramiento o que sea de contrato hay profesores que les gusta el hecho de enseñar, que se esmeran hasta que nosotros aprendamos, que, si incluso algo no sabemos o algo no entendimos, regresan y otra vez y no les importa incluso perder tiempo de la clase, del tema siguiente, pero llenarnos ese vacío, llenar la falencia. (P14: E4.docx - 14:88 - 83:83)

6.7.5 Macrocategoría formación disciplinar del profesorado de la UNACH

Concerniente a las identificaciones profesionales que los estudiantes otorgan a sus docentes según el campo en el que se desempeñan y que diagrama su pertenencia a un área de conocimientos.

1. Actualización docente

La volatilidad de los conocimientos específicos como razón para que la actualización sea una tarea siempre pendiente para el profesorado.

Eso depende de la actitud de cada profesor y bueno también tiene que estar actualizándose todo el tiempo, no debe quedarse solamente con los conocimientos porque todo el tiempo el conocimiento va evolucionando o alguna cosa. Siempre tiene que estar actualizándose a la par. (P14: E4.docx - 14:50 - 59:59)

2. Dominio de la materia y manejo del aula.

Evoca la importancia de los conocimientos específicos en cada facultad, como imperativo para la docencia y la gestión de las clases.

“Para saber llegar a un estudiante tiene que saber dominar su materia, porque si no domina, un estudiante que leyó un poquito más le acaba en dos minutos y ya no sabe qué responder” (P11: E1.docx - 11:49 - 31:31).

3. La docencia como oportunidad laboral

La mirada del mundo del profesorado pasado por el filtro de su formación profesional.

“No nos quería enseñar un poco porque decía que (...) vamos a ser la competencia, algún día de él. Eso, a uno como estudiante, lo decepciona, un profesor así” (P14: E4.docx - 14:43 - 55:55).

4. Uso de la pizarra en clase

La pizarra en armonía con los conocimientos del profesorado como el medio efectivo para el desarrollo de clases.

El conocimiento para el estudiante es a través de las tizas líquidas, porque creo que el docente se desenvuelve mejor con las experiencias que ha tenido en su tiempo, en el transcurso de su trabajo, de su docencia, entonces el docente va plasmando sus experiencias en cómo va explicando las clases y el estudiante va a captar de mejor manera. (P12: E2.docx - 12:93 - 123:123)

6.7.6 Macrocategoría formación pedagógica del profesorado de la UNACH

La especificidad de las habilidades pedagógicas que salen a relucir durante la titulación universitaria.

1. Ausencia de formación pedagógica del profesorado

Corresponde a los significados adheridos a la pedagogía desde la percepción de los estudiantes.

Tal vez no sabe transmitir esos conocimientos. Uno se puede dar cuenta que analiza, que tal vez ahí en el pizarrón escribe todo lo que tiene que escribir, pone los datos que tiene que poner, pero para la manera adecuada, la cual explicar para nosotros entender, podamos ir un poquito más allá, no la tienen; muchos no la tienen, la metodología adecuada, la manera pedagógica. (P14: E4.docx - 14:25 - 38:38)

2. Aprendizaje vicario

El aprendizaje para las prácticas preprofesionales y la proyección profesional de los estudiantes, a través de la observación de conductas del profesorado.

Como tomar modelos de profesores de la universidad, como un poco de un profesor, otro poco de otro profesor y así implementarlo o crear un propio modelo educativo. No modelo educativo, sino crear algo propio mío, para poder ser diferente, un profesor diferente y poder dar una clase atractiva. (P13: E3.docx - 13:42 - 38:38)

3. Formación pedagógica como plus en el aula

La formación pedagógica como elemento diferenciador del profesorado.

Yo pienso que en parte también, es de acuerdo con la formación de cada docente. Porque hay docentes que tienen su maestría específica a la carrera, a lo que ellos son; pero otros docentes tienen maestrías en lo que corresponde a la educación, entonces ellos saben llegar, saben transmitir sus conocimientos a los estudiantes. (P11: E1.docx - 11:51 - 34:34)

4. Mirada a la capacitación y actualización pedagógica de los docentes.

Proporciona la información y criterios de la capacitación institucional que poseen los estudiantes.

No solo cursos de pedagogía, también cursos de computación, de informática básica, avanzada, todo eso. Pero son cursos que son dictados por ellos mismos y no sirven de nada porque, por ejemplo: yo soy amigo de x profesor que está dando ese taller y le digo sabes que tengo un compromiso con mi familia [no asisten] y no voy. Pero igual me hicieron firmar y como solo es asistencia, pasó, pasó, pasó. Y no sirvió de nada el curso. (P11: E1.docx - 11:75 - 74:74)

6.7.7 Macro categoría clasificación de docentes

Congrega los tres rasgos clasificatorios que usan los estudiantes para el profesorado. La clasificación responde a cómo la presencia del docente define las fortalezas y oportunidades de cada encuentro, en el transcurso de los períodos académicos.

1. Diferencias en metodologías según la edad del docente

La edad del profesor emparentada con sus intereses, el dominio y transmisión de conocimientos.

Por ejemplo, un profesor de cincuenta, sesenta años, por su edad se va a estresar dándonos clases. Pero un profesor de treinta, cuarenta años obviamente sí va a tener un poco más de flexibilidad y más desarrollo de su capacidad para transmitir. (P12: E2.docx - 12:61 - 84:84)

2. Diferencias entre docentes de nombramiento y docentes de contrato

El tipo de vinculación institucional en relación con el compromiso del profesorado.

“El momento que ya tienen el nombramiento ya se vuelven *quemeimportistas* y ya no les importa dar clases ni nada” (P11: E1.docx - 11:40 - 29:29),

3. Los estudiantes clasifican a los docentes

Una tercera forma de clasificación que es más general y funciona bajo el compendio de experiencias estudiantiles pasadas como insumo de juicio.

“Con cada carrera ya creo que tenemos designados los profesores que son buenos y malos (...) Entonces nos vamos con un prejuicio ante el profesor, sin siquiera haber tenido clases con él” (P14: E4.docx - 14:37 - 53:53).

6.7.8 Macro categoría limitantes en el PEA

Los factores que desbordan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Contiene informaciones sobre preocupaciones instrumentales, así como los universos configurados entre la singularidad de estudiantes y el profesorado en la universidad.

1. Estado de ánimo y situaciones personales.

Las situaciones personales, tanto de docentes como estudiantes, que desembocan en las actitudes que se presentan en el aula de clases.

“Porque es bueno sacar una sonrisa a un docente, porque hay docentes que vienen a clases, vienen furiosos, se quieren desquitar con uno; o vienen bravos y que quieren revisar deberes, que ni sé qué” (P13: E3.docx - 13:68 - 58:58).

2. Falta de recursos para el PEA.

La relación del proceso enseñanza-aprendizaje con los recursos disponibles.

“Aquí por ejemplo no tenemos laboratorios (...) A nosotros se nos cambió la malla curricular porque no tenemos laboratorio en dónde ver esas cosas. Entonces es muy importante tener laboratorios para ciertas materias específicas, en todas las carreras” (P12: E2.docx - 12:92 - 122:122).

3. La tecnología como barrera.

Las limitaciones de la inclusión de la tecnología como material de clase.

“El examen venía con los ejercicios del internet o se metía al celular -porque así se hacía- se veía el ejercicio y se copiaba, porque él también sacaba la materia de ahí” (P11: E1.docx - 11:76 - 77:77).

4. Relaciones de poder.

La relación entre el profesorado y los estudiantes como desbalance de condiciones.

“Ese es una de las dificultades, no sé, tal vez uno de los parámetros que los profesores no se miden. Ellos dicen: ah ustedes nomás son estudiantes, no ven más allá” (P11: E1.docx - 11:91 -99:99).

6.7.9 Categorías concurrentes grupo estudiantes

En el caso de los estudiantes existen cuatro categorías que aparecen en más de una macro-categoría:

Tabla 21
Categorías concurrentes grupo estudiantes

N.º	CATEGORÍA	MACROCATEGORÍAS
1	Comparaciones en el entorno universitario.	Cuestiones del sistema de educación superior
2	Implicaciones del marco normativo.	Cuestiones institucionales
3	Adaptación del estudiante al sistema.	
4	La construcción social en la universidad.	

Fuente: Grupos focales estudiantes fases uno y dos.
Elaboración propia.

1. Comparaciones en el entorno universitario.

Las diferencias que observan los estudiantes cuando cotejan situaciones de su entorno.

Porque creo que no tenemos un criterio diferente o investigativo, sino que copiamos -en muchos aspectos copiamos- lo que viene de otras universidades o los textos que se utilizan en

otros lados, copiamos en esta misma universidad. No tenemos un criterio propio, para aportar a las otras universidades, campos profesionales. (P12: E2.docx - 12:16 - 21:21)

2. Implicaciones del marco normativo.

La valoración de los cambios del sistema de educación superior para la preparación profesional.

“O sea, son materias que ellos no dominan, entonces por la falta de docentes con títulos de cuarto nivel, tienen que disponer de los que hay. Ese sería uno de los elementos” (P11: E1.docx - 11:55 -36:36).

“Yo no le puedo culpar a un docente, porque simplemente le están designando de la dirección para dar clases, pero él no es el especialista en la materia y esa es -creo- una de las principales fallas” (P12: E2.docx - 12:38 - 42:42).

3. Adaptación del estudiante al sistema.

La adhesión a los condicionamientos para la culminación de los estudios universitarios.

“No sé si me hago entender. No importa la pedagogía, no importa la clase ideal, al final adaptémonos para pasar el semestre” (P11: E1.docx - 11:33 - 27:27).

4. La construcción social en la universidad.

Los vínculos creados a partir de la presencialidad de los encuentros.

“Conocer el grupo con el que se va a trabajar, conocer sus expectativas, conocer sus gustos y el compartir de vida” (P13: E3.docx - 13:65 - 56:56).

6.8 Análisis documental

Para el análisis se recolectaron documentos que fueron nombrados en las intervenciones, durante la aplicación de instrumentos de recogida de información, así como las fuentes seleccionadas desde la concepción metodológica. El objetivo consistió en colocar en entrevista a los documentos seleccionados con los obtenidos en el trabajo investigativo, como soporte para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

La documentación ha sido dividida en tres ramales. En primer lugar, están las disposiciones sobre capacitación y formación docente que se encuentran en los documentos relacionados a las normas vigentes en el sistema de educación superior y el estatuto de la universidad.

En segundo lugar, aparece el modelo educativo institucional, que es el elemento de engranaje de la formación con la visión pedagógica institucional. Además, al ser un tema de recurrente mención y discusión dentro de los grupos focales -de docentes particularmente- se elabora un resumen indicativo de su estructura. Finalmente está la planificación y los registros de capacitación de la Dirección General Académica de la UNACH.

6.8.1 Documentos normativos

La Ley Orgánica de Educación Superior LOES³⁵, su respectivo Reglamento, el Reglamento de Régimen Académico y el de Carrera Docente y Escalafón del profesor e investigador - estos dos últimos emitidos por el Consejo de Educación Superior del Ecuador- así como el Estatuto de la Universidad Nacional de Chimborazo son los componentes reglamentarios donde están estipulados los requerimientos con respecto a la formación y capacitación del personal académico.

En cada documento se han tomado las secciones en las que constan los requerimientos o menciones específicas del tema en cuestión.

a) LOES

La capacitación de acuerdo a la formación profesional está declarada como derecho de los docentes investigadores (LOES, 2010) y señala al Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador como el instrumento donde constarán las garantías para el efecto.

b) Reglamento LOES

Específicamente el Art. 28 del Reglamento señala el establecimiento de al menos el uno por ciento (1%), del presupuesto de las instituciones de educación superior para garantizar la formación y capacitación docente.

c) Reglamento de Carrera Docente y Escalafón del profesor e investigador del Sistema de Educación Superior

En este documento se detallan los requerimientos de capacitación para el ingreso y promoción del personal académico. Para el análisis se usó la versión del Reglamento que incluye las modificaciones promulgadas hasta el mes de julio de 2017.

Los cursos u otros eventos de capacitación y/o actualización están considerados en el Reglamento como programas de perfeccionamiento que deben ir enlazados a las demandas del personal académico, así como los objetivos y fines institucionales.

³⁵El análisis documental fue realizado con la Ley y Reglamentos vigentes, previamente a la aprobación de reformas del mes de mayo de 2018. Cabe indicar que las modificaciones no están implicadas directamente con los puntos analizados.

Específicamente en el Artículo 91, se adjudica a las instituciones de educación superior la responsabilidad de diseñar y ejecutar programas y actividades de capacitación y actualización de sus docentes titulares y no titulares. Además, indica que el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES, en sus modelos de evaluación y acreditación, establecerá los parámetros que deben considerar los programas y actividades de capacitación.

d) Reglamento de Régimen Académico

Este Reglamento en su Artículo 88 define los cursos de actualización docente, como aquellos que las instituciones de educación superior pueden organizar y realizar para sus profesores e investigadores, en virtud de los cuales se otorguen certificados de aprobación. Dicha certificación acredita el cumplimiento de los requisitos para promoción contemplados en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior. Estos cursos no constituyen educación continua, salvo que sean tomados por profesores de una institución de educación superior distinta a la que los imparta.

e) Estatuto UNACH

Dentro de los deberes y Atribuciones del H. Consejo Universitario, el artículo 18 del Estatuto actual de la Universidad Nacional de Chimborazo contempla el establecimiento de presupuesto para el financiamiento de actividades de perfeccionamiento, así como la formación y capacitación continua dentro y fuera del país de profesores, investigadores o servidores de la institución, conforme el Reglamento para el Otorgamiento de Becas y Concesión de Año Sabático para el Personal Académico.

La garantía del derecho del personal académico para acceder a su permanente formación, especialización, capacitación y período sabático está en la definición presupuestaria obligatoria, no menor al 2 por ciento (2%) del total de su presupuesto.

El cumplimiento de actividades de capacitación recae en el Consejo Universitario, la aprobación del Vicerrectorado Académico y la ejecución de la Dirección académica. El Director Académico es el encargado final de la planificación de planes de capacitación de los docentes de la Universidad en los aspectos epistemológicos, pedagógicos, metodológicos y específicos disciplinares.

El Art. 203 del Estatuto establece la garantía de capacitación y perfeccionamiento permanente docente a través de la asignación obligatoria de por lo menos el ocho por ciento (8%) del total del presupuesto institucional. Se incluye el financiamiento de planes de becas de postgrado, ayudas económicas para especialización o capacitación, periodo sabático, estudios de doctorado o publicaciones indexadas.

6.8.2 Modelo educativo institucional

El Artículo 4 del Reglamento de Régimen Académico para las instituciones de educación superior determina su organización a partir de los niveles de formación, la organización del conocimiento y los aprendizajes, la estructura curricular y las modalidades de aprendizaje o estudio de las carreras y programas que se impartan.

El mismo Artículo señala que los enfoques o modelos deben estar sustentados en una teoría educativa, desarrollada por cada institución para definir las referencias pedagógicas y epistemológicas de las carreras y programas que se impartan.

El modelo hace hincapié en las metodologías activas de aprendizaje como un pilar de la transformación universitaria apoyadas indiscutiblemente en el mejoramiento integral de los profesores, razón por la cual la capacitación docente se prioriza en la estructura del modelo institucional.

Una de las evidencias que anota el documento del modelo educativo es que existe una preocupación no solo por el dominio del contenido de las asignaturas para ejercer la docencia, sino además por capacitarse en diferentes áreas del conocimiento como: investigación, las TIC, lectura comprensiva, redacción científica, estadística y otros temas de interés para mejorar la práctica docente (UNACH, 2014, p. 33).

Dentro del Modelo Pedagógico se hace mención de los nuevos roles que docentes y estudiantes deben asumir. En el caso de los docentes la permanente actualización y capacitación está nombrada como la función que posibilita tener:

Ambientes de aprendizaje que promuevan la participación de los estudiantes mediante proyectos de investigación interdisciplinarios, simulaciones reales o virtuales, observación del contexto y solución de problemas, estudio de casos, desarrollo de foros, debates, como espacios que induzcan a cuestionar, reflexionar, preguntar, indagar (UNACH, 2014, p. 43)

En este sentido se enlistan seminarios que deberían realizarse para la operativización del modelo, entre ellos: conocimiento del modelo, actualización pedagógica y didáctica, investigación formativa, científica y social con enfoque cualitativo, epistemología y diseño curricular, así como el uso de las TIC.

6.8.3 Registros de capacitación institucional

El Centro de Perfeccionamiento y Capacitación Docente planifica, ejecuta, evalúa y registra los eventos de capacitación dirigidos para el personal académico. Se han revisado los listados de cursos (Ver Anexo N°13) que se han desarrollado durante los últimos tres años en la Universidad, al igual que las peticiones de capacitación realizadas por las diferentes unidades académicas.

6.8.4 Resultados del análisis documental

Dentro de este trabajo el análisis documental tiene dos partes, la primera que posibilita la descripción del contexto universitario nacional y la situación de la Universidad Nacional de Chimborazo. La otra es el análisis propiamente dicho, en donde se produce la confrontación de documentos que surgen de entrevistas y grupos focales.

Los documentos se obtuvieron de las fuentes públicas de las instituciones encargadas de promulgar las respectivas normativas. En el caso de las leyes y reglamentos, fueron extraídos de la página web del Consejo de Educación Superior del Ecuador mientras que el Estatuto, el Modelo Pedagógico y los registros totales de capacitación se obtuvieron de los documentos digitales disponibles en la página web institucional. Los historiales y la planificación de la capacitación institucional fueron obtenidos de la Dirección General Académica de la UNACH.

La documentación recolectada despierta preguntas relacionadas con los objetivos del trabajo:

- ¿Cuál es la forma en la que la normativa de educación superior fija lineamientos para la formación docente en la universidad?
- ¿Qué información aporta el historial de capacitación institucional sobre las necesidades de formación de los docentes y los objetivos de la UNACH al respecto?
- ¿Qué posición institucional arroja la lectura estructurada de la normativa, el modelo y los registros de capacitación de la UNACH?

La lectura selectiva funcionó para todo el universo documental, considerando las unidades de texto que contenían temas de capacitación, perfeccionamiento y formación docente. Para lograr esta selección se practicó una mezcla de entrevista al texto y observación cuidadosa del mensaje.

Debido a que la documentación específica está ubicada dentro de artículos en las normativas o muestra el historial en cuadros informativos, la mejor opción fue hacer un tratamiento manual de la información para organizarla en relación con las preguntas que surgieron. Este ejercicio permitió hallar categorías de análisis. Los resultados de este trabajo se presentan a continuación:

Tabla 22
Categorías análisis documental.

TIPO	DOCUMENTO	TEMAS	CATEGORÍAS
Normativo	LOES	Lineamientos para la formación docente.	Capacitación como derecho.
	Reglamento LOES		Garantía del derecho.

			Presupuesto.
	Reglamento Carrera Docente y Escalafón del profesor e investigador del Sistema de Educación Superior	Requisitos de promoción docente.	Metodologías de aprendizaje e investigación. Campo de conocimiento vinculado con actividades de docencia o investigación.
	Reglamento de Régimen Académico	Promoción docente. Forma de organización de la educación superior.	Certificado de aprobación. Promoción. Enfoque o modelo educativo institucional.
	Estatuto UNACH	Lineamientos para la formación docente interna.	Garantía del derecho. Presupuesto. Aspectos epistemológicos, pedagógicos, metodológicos y específicos disciplinares.
Normativo Instrumental	Modelo Pedagógico	Actualización y capacitación docente.	Conocimiento del modelo. Actualización pedagógica y didáctica. Investigación formativa, científica y social con enfoque cualitativo. Epistemología y diseño curricular. Uso de las TIC.
Informativo	Historial de capacitaciones	Registros y necesidades de capacitación.	Diseño curricular. Aulas virtuales. Estadística. Programas informáticos. Elaboración y edición de artículos científicos.

Fuentes: LOES, Reglamento LOES, Régimen Académico, Reglamento de Carrera Docente y Escalafón, Estatuto UNACH, Modelo Pedagógico UNACH, Registros y planificaciones de capacitaciones 2014-2017 UNACH.

Elaboración propia

El primer paso para el análisis fue visualizar cómo la producción documental está entrelazada. La normativa institucional sigue las disposiciones de la normativa nacional al declarar a la capacitación docente como un derecho, establecer que la forma de garantizarla es la asignación de presupuesto y que la capacitación debe llevarse a cabo tanto en lo que se refiere a temas pedagógicos como disciplinares.

La verificación del número de horas de capacitación que cumpla un docente durante su carrera académica se realiza mediante certificados de aprobación, de acuerdo con lo dictaminado en el Régimen Académico. En esta última norma además está establecida la obligatoriedad que tienen las instituciones de educación superior de definir un enfoque o modelo que les permita organizar las titulaciones que ofrecen y los componentes curriculares según una teoría educativa.

El modelo pedagógico de la UNACH surge como respuesta de lo señalado en el Régimen Académico y muestra como evidencia y necesidad la capacitación y actualización docente en tres niveles: conocimiento del modelo, aplicación de postulados desde la metodología y aplicación del diseño curricular desde el campo de conocimiento.

Los registros de capacitación de la UNACH a su vez son la operativización de la línea normativa, sin embargo, es el nivel en el que ingresa la complejidad de administrar la capacitación acorde a las necesidades institucionales y docentes.

Luego de hacer un primer test a las categorías definidas en el análisis documental se utilizó Atlas para generar una nube de palabras con base el cuadro explicativo de temas y categorías:



Figura N°22 Nube de palabras del análisis documental
Fuente: Word Cloud Atlas. Ti Análisis Documental
Elaboración propia

Finalmente puede observarse como la normativa de educación superior deriva en una estructura piramidal donde la UNACH como institución de educación superior replica los señalamientos y establece sus mecanismos propios para el cumplimiento reglamentario.

La lectura que brinda la contrastación documental es la de una posición institucional que intenta combinar las disposiciones nacionales de organización de la educación superior con su realidad interna y las necesidades de formación y capacitación que aparecen en su estructura.

6.9 Triangulación de datos

La triangulación de fuentes se produjo con la ejecución de grupos focales individuales y en tiempos y lugares diferentes. La organización de las sesiones permitió que los diálogos de cada grupo fluyan sin presión, por lo menos en el transcurso de la conversación. En las

categorías resultantes del análisis de datos se puede observar como existen puntos convergentes no solo entre los grupos focales (uno de docentes y uno de estudiantes) sino también con las entrevistas semiestructuradas. Es decir que funge como triangulación metodológica también entre métodos con los cuales se recogió la información.

Las reuniones de comprobación de datos cumplen un papel relevante dentro de la triangulación, ya que usando una presentación preliminar de resultados procesados por la investigadora se produce la confirmación, la inclusión o la ampliación de un tema, dándole confiabilidad a la recogida de información inicial.

Para visualizar la aproximación de los datos obtenidos desde las fuentes a las que se acudió en la recolección de información ha sido conveniente ubicar las macrocategorías, categorías y temas que concurren entre los resultados de estudiantes y docentes.

Los significados de cada grupo son particulares y se expresan de acuerdo con las visiones y vivencias del fenómeno estudiado, pero los asuntos institucionales y nacionales despertaban preocupaciones comunes por lo que algunas macrocategorías coinciden entre grupos.

La triangulación se complementa con dos elementos claves: el análisis documental y una entrevista adicional dirigida al Vicerrectorado Académica (Ver Anexo N°14)³⁶ de la institución, una vez que los datos ya pasaron por revisión y análisis.

En el análisis documental uno de los insumos usados corresponde al historial de capacitación. Este registro consta en los documentos oficiales de rendición de cuentas de la UNACH, como información de acceso público, pero también fueron solicitados a la Dirección General Académica de la Universidad con el objetivo de contrastarlos. De esta verificación se desprende que los datos, definidos en la sección metodológica como cuantitativos, son más bien descriptivos, ya que el total de eventos realizados, el número de horas de cada curso o el número de participantes, no entregan una información que despliegue las necesidades de formación o que forme un compendio de los planes de capacitación previos.

Los registros y planes de capacitación permiten una localización de la posición y prioridades de la UNACH en el asunto, por lo tanto, lo más valioso no está en la concentración de la información numérica sino en la comprensión de la producción de datos en cada fuente y método con respecto al fenómeno de la formación pedagógica del profesorado en su totalidad.

³⁶ La transcripción de la entrevista puede encontrarse en el Anexo N°14.

En la última etapa de triangulación se recurrió a una última entrevista con la Vicerrectora Académica de la UNACH, la misma que fue coordinada con el Asesor del Vicerrectorado y realizada vía Skype el 19 de octubre de 2017. Durante la entrevista el proceso de capacitación y los detalles administrativos inherentes descritos, permitió corroborar los hallazgos. Usando el lenguaje de la teoría fundamentada, esta entrevista representó la “saturación” de la información recogida. A partir de ella se descartaron posibilidades de encontrar nuevas características y dimensiones de las categorías de análisis. De esta forma también se consolidaba la validez de las informaciones.

Efectuados los caminos de la triangulación y previamente a la escritura de la significación de toda la información recogida y las categorías descritas, fue necesario realizar un cruce del análisis obtenido de grupos docentes y estudiantes, que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 23
Macro categorías y categorías concurrentes profesorado-estudiantes

MACROCATEGORÍAS	CATEGORÍAS Y TEMAS COMUNES	OBSERVACIONES
Cuestiones del sistema de educación superior.	Comparaciones en el entorno universitario.	Macro categoría concurrente docentes y estudiantes.
	Falencias del sistema educativo Implicaciones del marco normativo.	Temas que surgen en sesiones docentes y sesiones estudiantes.
Cuestiones institucionales.	Incumplimiento de planificación La construcción social en la universidad	Macro categoría concurrente docentes y estudiantes.
	Limitantes institucionales Limitantes en el PEA (macro categoría estudiantes) Modelo pedagógico institucional	Los limitantes institucionales como categoría para docentes coincide con los limitantes en el PEA como macro categoría para los estudiantes. El modelo pedagógico institucional es una conjunción entre entrevistas con autoridades y grupos focales de docentes.
Práctica docente (docentes) Saber llegar (estudiantes)	Actualización docente Características del docente	Elementos concordantes en la relación educativa vistos desde cada lado.
	Disposición del docente Vocación docente	La vocación docente es una categoría compartida entre docentes y estudiantes.
Formación pedagógica docente.	Aprendizaje vicario y sobre la marcha Ausencia de formación pedagógica del profesorado	Convergen menciones de estudiantes, docentes, autoridades y entrevista de triangulación.

	Llegar al estudiante	
Funcionamiento de la capacitación institucional.	Capacitación pedagógica docente Cupos de capacitación institucional Levantamiento de necesidades de capacitación	Concurrencia entre entrevistas de autoridades.

Fuente: Análisis de datos.
Elaboración propia

6.10 Consideraciones de cierre

- (a) El desarrollo del trabajo de campo devolvió los elementos categoriales para docentes y estudiantes basados en las unidades de significado de sus participaciones. En el caso de los docentes constan seis macrocategorías que agrupan a cuarenta categorías. A pesar de que el número global de resultados parezca excesivo se detecta que tres grupos son los que orientan el análisis: la práctica docente, la formación pedagógica y las consideraciones para una propuesta formativa.
- (b) Las concurrencias en los resultados docentes evidenciaron que el reconocimiento de la ausencia de formación pedagógica potenciaba el aprendizaje vicario y el que se da en el transcurso de la práctica laboral. La capacitación fue una necesidad expresada, cuyo funcionamiento institucional presentó algunas restricciones, como la determinación de cupos de participación y las metodologías usadas para la ejecución de cursos.
- (c) Las condiciones de la docencia derivadas de la normativa de educación superior, del mismo modo que los limitantes organizacionales eran un aspecto influyente en la gestión del tiempo. Las falencias del sistema educativo y la presencia del internet aparecieron como aspectos relevantes en la disposición del profesorado para su práctica.
- (d) De los grupos focales con estudiantes se obtuvieron ocho grupos de categorías claramente localizadas en tres temas: el funcionamiento de la educación superior en el país, su transferencia al desempeño institucional y las expectativas con respecto al profesorado. Las concurrencias coinciden en estos asuntos de la misma forma que en la importancia de la categoría denominada: saber llegar, como premisa pedagógica.
- (e) El análisis documental arrojó la relevancia del marco legal para la unidad de análisis. Los documentos que lo componen son: la Ley Orgánica de Educación Superior y su Reglamento, los Reglamentos de Carrera Docente y de Régimen Académico, el Estatuto y el modelo educativo de la UNACH.
Las categorías documentales muestran que la capacitación está declarada como derecho y el presupuesto para su ejecución garantizado. Existen requisitos de acceso

y promoción docente asociados al conocimiento de metodologías de aprendizaje e investigación. Al interior de la UNACH se replica la norma, especificando aspectos epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y específicos disciplinares; para la formación. En este sentido, los principales temas relacionados a la pedagogía que contiene el historial de capacitación son: diseño curricular y aulas virtuales.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se desarrolla la habilidad descriptiva y hermenéutica a partir de los resultados que arrojó el trabajo de campo. El análisis recorre el mundo social de la universidad. La óptica de los participantes en los grupos focales y entrevistas semiestructuradas son los fundamentos de la interpretación.

En el capítulo seis fue descrito el proceso del trabajo de campo y la codificación de los hallazgos, en un primer nivel de tratamiento de datos. Ahora se robustecen las modalidades metodológicas de la investigación en su conjunto a través de la construcción del sistema de cualidades de la información. Posteriormente se presentan los resultados a modo de epígrafes, en los que se desarrollan las relaciones extraídas de las macrocategorías y categorías de los grupos de docentes como de los estudiantes. Estos apartados se leen como relatos fenomenográficos, están descritos generalmente en tiempo presente para salvaguardar la significación que proviene de las percepciones agregadas.

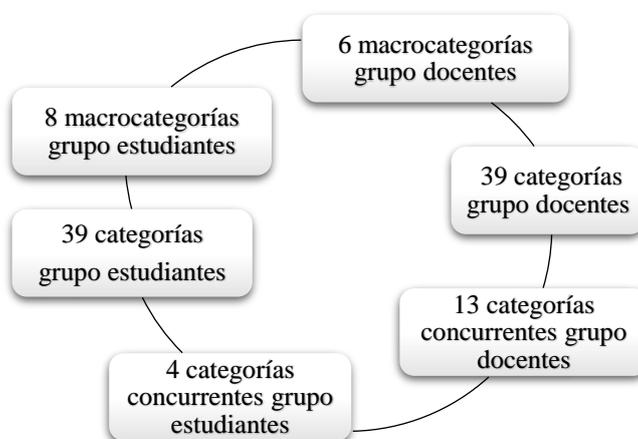


Figura N°23 Resumen de categorización capítulo seis.
Elaboración propia

Cada apartado recoge la lectura que proporciona el tratamiento final de los datos. Como herramienta visual, se utilizan las redes semánticas conglomeradas del software Atlas. Ti, con notas explicativas de la creación de cada red.

El análisis despliega temas y preguntas elaboradas a partir de la integración de: relaciones categoriales, las unidades de significado expuestas y puntualizaciones teóricas.

7.1 Del fenómeno a los significados

El estudio global nace del amplio esquema de la educación superior, íntimamente ligado al desarrollo profesional y social, donde el rol del profesorado está bifurcado entre la formación disciplinar y la formación pedagógica.

El fenómeno que engloba a la investigación es la formación pedagógica del profesorado universitario, en un caso instrumental. Dicho fenómeno comprende la docencia en una dimensión de efectos prolongados que atraviesan los cerramientos institucionales, y conjugados con la formación disciplinar, se visibilizan en la vida social.

En la búsqueda de los significados para los involucrados (docentes y estudiantes) -mediante el contacto *in situ*- desde la perspectiva fenomenográfica, hay una primacía relacional. Esto conlleva la existencia de un nexo entre las partes y unas propiedades asociadas a ese nexo.

La universidad sitúa un conjunto de correspondencias donde los significados son limitados, pero cualitativamente diferentes. La aplicación de la fenomenografía en este escenario expone entonces las distintas experiencias del fenómeno, que dan origen a diferentes categorías descriptivas.

La forma de experimentar el fenómeno es la categoría en sí misma. Esto quiere decir que son caracterizaciones empíricamente interpretadas de los aspectos clave de la experiencia, pero no son la experiencia misma (Åkerlind, 2005). Las realidades que presentan los sujetos son unidades que necesitan de otras para componer significado. Para que la agrupación de categorías suceda con este objetivo pueden aplicarse algunos criterios (Marton & Booth, 1997, p. 125):

- a) En primer lugar, debe figurar la clara relación de la categoría con el fenómeno, de tal modo que cada una cuente algo distinto acerca de la particular forma de experimentarlo.
- b) Las categorías deben poseer una relación lógica unas con otras, una relación que frecuentemente es jerárquica.
- c) Que el sistema de categorías se construya parsimoniosamente, para que pocas categorías capturen la variación crítica en los datos.

El sistema de macrocategorías y categorías definidas relata el encuentro con docentes y estudiantes, es decir el espectro de quien aprende y de quien enseña en un entorno fijo. En la experiencia de aprendizaje o docencia consta la referencia en sí, es decir el qué se

experimenta. Está también el tronco estructural que define el cómo se da la experiencia. El cómo se asocia a la acción misma de enseñar o aprender y a la intención que subyace (González-Ugalde, 2014, p. 147).

El análisis e interpretación de resultados no está separado de los sujetos y las percepciones. Mantiene el contenido del pensamiento y la conceptualización de la realidad, como aparece en los involucrados. Para esta conservación la investigación ha tenido que navegar por hilos más delgados que no se sujeten en la inferencia, esto se refiere a la realización de pasos adicionales que promuevan la confiabilidad de la interpretación. Entre ellos: relacionar las historias individuales contadas dentro de los diálogos con las expresiones e identificaciones -también individuales- que luego se muestran, el seguimiento de intervenciones de cada participante dentro del relato común y el uso de la información triangulada como ciclo de repetición para extraer las concurrencias.

7.2 Macrocategorías concurrentes docentes-estudiantes: las impresiones que comunica el escenario

Para la investigadora la universidad es el campo de trabajo, es una geografía que se presenta desconocida. A distancia, las proporciones, los rasgos y las divisiones no son claras. El campo, una vez que es visitado de cerca, se abre a la experiencia.

Los estudiantes y los docentes dibujan el escenario como un mapa con relieves, caminos, señales de peligro, grandes carteles y múltiples conexiones. El diálogo con los dos grupos conduce a un punto de encuentro, de orientación y de preocupación en las regulaciones y resoluciones que atribuyen cuerpo a la institución y al sistema educativo.

Las percepciones de la universidad como organización se recogen en la macrocategoría cuestiones institucionales. Las funciones de la universidad y las exigencias que como institución le suponen, están representados en la macrocategoría del sistema educación superior. La formación pedagógica del profesorado enlazada al aprendizaje sigue la secuencia de la transmisión de la función pública del nivel decisorio (sistema) al nivel ejecución (universidad).

El sistema de educación superior, las cuestiones institucionales y la formación pedagógica docente son las tres macrocategorías comunes a docentes y estudiantes, pero las categorías que contiene cada una, reflejan las posiciones más propias a las vivencias de cada grupo.

En las reuniones resuenan afirmaciones como “la ley exige”, “no podemos ahora, por la nueva ley”. Los preceptos demarcan un lugar común donde están definidas unas tareas y está diagramado un organigrama resultante de proxémicas mentales. Cuando un estudiante o un docente se refiere a las cosas que tiene que hacer “por ley” lo primero que llega es una

idea de distancia. La distancia entre el docente-autoridad y el docente de ejercicio regular, la que hay entre el estudiante y el docente, la que está entre el estudiante y el docente-autoridad.

La longitud de separación entre uno y otro rompe la perspectiva lineal. En realidad, la medición de la distancia está dada por un cálculo rígido y superior, marcado por la altisonancia de unas reglas. Al existir un sistema que establece parámetros no puede haber otra cosa que una réplica de ellos en forma piramidal.

Carvajal (2016). maneja la hipótesis de que los cambios en el sistema universitario son introducidos desde los Estados. Las declaraciones de quienes viven día a día la universidad reconocen en los órganos y procedimientos que giran alrededor de su funcionamiento el resultado de unas disposiciones, pero no estatales sino gubernamentales. Es importante mencionar que cuando las expresiones que rodean la normativa salen a flote señalan al *gobierno*, pero al desarrollarse el planteamiento de cómo esa normativa se inserta en la cotidianidad las referencias corresponden al concepto de Estado como un conjunto de órganos de gobierno y una organización política del territorio.

7.2.1 Sistema de educación superior: ¿Qué es universidad?

Humboldt creó la teoría del *Bildung*, término prácticamente intraducible, que relaciona el proceso de autoformación por el cual los individuos se forman y se transforman. No solo creó la teoría sino la institución para ella: la universidad (Horlacher, 2014). El término suele escribirse como formación y congrega el lado intelectual con el humano.

Las conversaciones con estudiantes y profesores dejan ver al sistema de educación superior representado como la lectura que ellos hacen de su propia presencia en la universidad. ¿El espacio universitario que se observa y se escucha tiene algo que ver con el *Bildung*? Es posible mirar aulas con paredes de colores pálidos, sillas y escritorios, tomas de corriente, un proyector. En otros casos son oficinas o salas de reuniones con grandes centrales de trabajo y amplios sofás, muchos libros, ordenadores, tabletas, móviles inteligentes, agendas. Pero ¿Cuál es el tapiz que habita más allá del mobiliario?

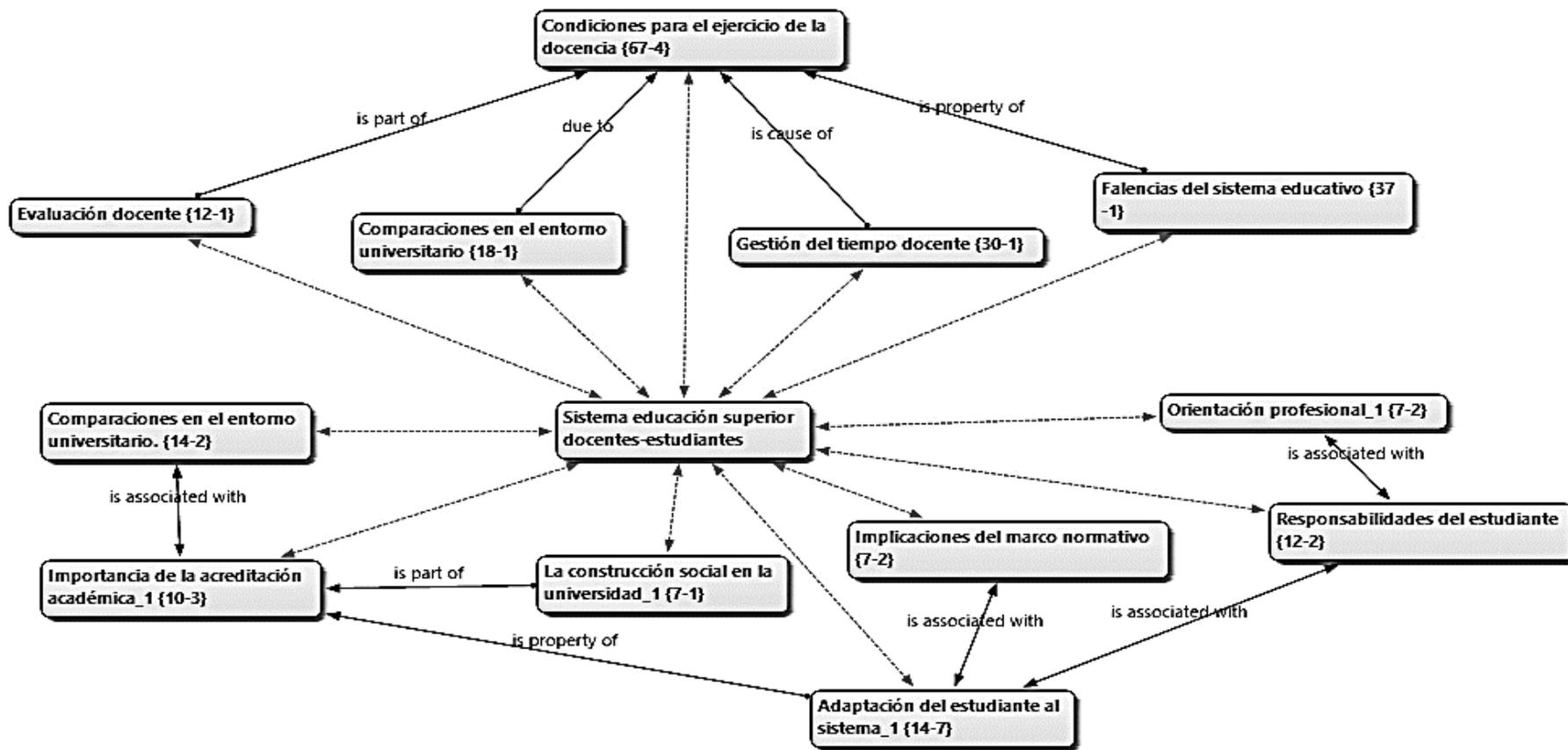


Figura N°24 Red semántica Macro categoría concurrente Sistema Educación Superior Docentes-Estudiantes
 Fuente: Análisis de datos con Atlas. Ti
 Elaboración propia

Nota técnica #1:

Las unidades hermenéuticas para docentes y estudiantes creadas en Atlas.ti para el análisis fueron agrupadas para generar concurrencias y relacionar códigos.

La creación de la red semántica de macrocategorías concurrentes se logra como agregación de las categorías sin descartar -en el gráfico- las que puedan ser comunes a los dos grupos. Esto con el objetivo de tener el mapa ampliado de categorías para luego buscar los componentes de relación mientras que en la descripción analítica se consideran las repeticiones y sus implicaciones.

En este gráfico se observa entre *Condiciones para el ejercicio de la docencia* y *Comparaciones en el entorno universitario* una relación código-código nueva: *due to* (debido a) creado como conexión de consecuencia. Es un operador que señala la interdependencia categorial. Esto quiere decir que una categoría imbuye a la otra, se definen entre sí.

Existen tres macrocategorías comunes en los dos grupos (docentes y estudiantes) analizados. La primera relacionada al sistema de educación superior, la segunda a los aspectos institucionales y la tercera a la formación pedagógica del profesorado. El proceso de relacionar las categorías se aplica de la misma forma en las tres redes semánticas.

El espacio universitario para los docentes está revestido de peticiones, requisitos, plazos y condiciones que se enumeran para poder ser profesor de tercer nivel. Los docentes, al detallar sus actividades, permiten enlistar las condiciones para el ejercicio de la docencia. Estas condiciones sugieren un conjunto de acreditaciones y méritos que deben poseerse y evidenciarse. La experiencia docente, la formación disciplinar, la capacitación pedagógica y las publicaciones cuentan como el bagaje inicial para ingresar al trabajo docente. Sin embargo, la constante adaptación al contexto que plantea la normativa, la institución y las propias expectativas revisten lo que será la carrera del profesor a lo largo del tiempo, siempre en agregación, no necesariamente en profundidad.

Las condiciones laborales suponen una dedicación para engranarse al cuerpo organizacional todos los días determinando cuánto del espacio de la vida quedará disponible para lo que no sea universidad; por lo tanto, es causa de una inevitable gestión del tiempo.

Al respecto, en la fase dos del trabajo de campo, durante la sesión de confirmación de datos, uno de los participantes propuso un calificativo para describir la situación del profesor en la UNACH: “administrador múltiple con obligaciones diversas”.

El tiempo no permite llegar a abordar la huella que deja la formación. Pero no es el tiempo de las sesiones el que impide entrar a esa conversación, es el tiempo como un dispositivo de control, como un recurso limitado y escaso, como una marca agobiante y efímera que está identificada a manera de plazo y de término. Una cantidad de horas, días o minutos para cumplir tareas, pero que no contempla su uso en la resolución de una inquietud fuera del horario de clase, para responder la pregunta de alguien en el pasillo o antes de entrar al aula.

“A veces tiene uno deseos de compartir con ellos, de trabajar, pero a veces nos falta tiempo. Todas las formalidades que tenemos alrededor [mucha interrupción]” (P 3: D3.docx - 3:142 - 66:66).

La limitación o la confusión sobre ese tiempo determina casos urgentes, importantes y prioritarios. Gestionar esta clasificación se vuelve tan subjetivo como la misma definición de urgencia según el profesorado.

El “problema” o la “falla” son términos que sumados componen las falencias que los profesores hallan en el sistema educativo. Aquí la universidad adquiere su calificativo de estudios superiores, por estar encima de los secundarios e iniciales. Las falencias como cargas a costas llegan al ciclo superior. Algunas de las que son mencionadas pueden notarse en forma de operaciones matemáticas de bachillerato que no son resueltas correctamente, faltas ortográficas, nulos hábitos de lectura o redacción deficiente.

“Hacemos recuperaciones, clases extras, pero si el estudiante no cumple con todas las exigencias de la cátedra, no le podemos hacer pasar. El problema fundamental es que vienen con un nivel de conocimientos muy bajo” (P6: D1.docx - 6:29 - 32:32).

Parece que lo que no hacen o no pueden llegar a hacer los años de escuela y colegio son la barrera para que un estudiante pueda superar un semestre universitario, pero además es un dolor de cabeza para los docentes. Más de un profesor tiene una hipótesis acerca de lo que se está haciendo mal de parte de las autoridades de educación.

“Pienso que las metodologías que se están aplicando en los colegios, en las escuelas. Con todo el respeto que se merecen, no pienso que sean las correctas” (P 1: D1.docx - 1:162 - 89:89).

La zona universitaria está cargada de evaluaciones y diagnósticos. Docentes y estudiantes tienen detectados los síntomas de las enfermedades académicas y hasta administrativas. Inclusive existen veredictos sobre qué es lo adecuado y qué no para dar o recibir una clase.

“Tienen que aprender a poder llegar, tienen que crear un vínculo entre el estudiante y el profesor, para que así haya una conexión y no se torne aburrida la clase” (P14: E4.docx - 14:49 - 59:59).

Los profesores no escapan de ser igualmente evaluados. Sí, esta también es una de las condiciones de la labor. En primer lugar, consta en la ley y por lo tanto debe ser realizada en cada institución de educación superior, pero también es el insumo del que se sirve la Dirección General Académica para proponer rutinas de capacitación en las debilidades localizadas a partir de la evaluación.

¿Quién evalúa? La ley otorga tres voces. La primera es la autoevaluación, efectuada por el mismo docente. La segunda es la coevaluación que la llevan a cabo los directivos y otros

docentes. La tercera es la heteroevaluación que la hacen los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje.

La forma de evaluar el desempeño académico no es de agrado de los docentes. Hay alusiones sobre que la heteroevaluación está contaminada por otros factores.

“(Los estudiantes) van a la evaluación del docente y como me hizo perder, le hago mala evaluación” (P 1: D1.docx - 1:160 - 88:88).

“Yo por no tener problemas de que me califiquen mal, entonces pase nomás. No, francamente no” (P 1: D1.docx - 1:164- 89:89).

La normativa pone el foco de la evaluación en actividades de docencia, investigación y dirección o gestión académica. Las actividades de docencia llevan el protagonismo porque movilizan a todos los actores de la institución, pero fuera del formato todos están siendo evaluados constantemente. Los estudiantes, cuando sus profesores califican su desempeño y su pasado académico o cuándo elevan peticiones definitivas:

“(…) Que el estudiante sea responsable de lo que él quiere llegar a hacer como profesional, porque hoy tenemos mucha comodidad” (P 1: D1.docx - 1:78 - 88:88).

“Por ejemplo, al estudiante se le manda a leer y no lee. Es más fácil que yo averigüe el libro que está en la biblioteca, me bajé del Google y simplemente haga Ctrl+c Ctrl+v. Simplemente hizo uno y copió otro” (P 1: D1.docx - 1:81 - 88:88).

Los docentes mientras tanto son valorados en cada clase, en los gestos, en las palabras, en las acciones.

“Había docentes que nos decían eso: a nosotros nos forman para ser profesionales, no para dar clases” (P11: E1.docx - 11:35 - 28:28).

La evaluación es parte de ser profesor, de ser estudiante, de ser autoridad. Cada uno se somete a ella por algún interés mayor o por alguna obligación. Aunque la disposición del profesorado no siempre parece admitir el juicio de otros.

“No nos gusta que nos vayan a observar [hace falta una cultura al respecto]” (P 3: D3.docx - 3:174 - 61:61).

Si para los docentes el marco normativo era reconocido como una serie de requisitos que determinan su trabajo; para los estudiantes, la legislación que rige su ambiente de estudios está visiblemente entendida como la causa de los cambios que han ido experimentado durante la vida universitaria. Estos cambios no alcanzan una valoración positiva.

Hay que ir por el otro lado también, no solamente el profesor es el culpable o la metodología está mal, a lo mejor el sistema mismo es el que está mal, el sistema es el que no está colaborando, si cabe. (P 3: D3.docx - 3:126 - 61:61)

“A lo mejor el ambiente en el que estamos ahora es un ambiente agresivo, de muchas tareas administrativas, porque las tenemos realmente” (P 3: D3.docx - 3:140 -66:66).

“Lo que pasa es que a uno le dicen, lo que pasaba a nivel de gobierno: ¡hagan! ¿cómo? No sé, pero hagan” (P 4: D4.docx – 4:71 – 68:68).

“El gobierno está equivocado, desde el gobierno está equivocado” (P 3: D3.docx - 3:134 - 64:64).

Las exigencias legales de que los docentes universitarios posean título de cuarto nivel y el porcentaje de titularidad de la planta docente, fueron causas por las cuales los estudiantes presenciaron un éxodo de profesores; unos porque no cumplían con el requisito de cuarto nivel y otros por su jubilación.

Las alteraciones en la conformación de la planta docente evidentemente dibujaron otro panorama para la distribución de asignaturas y un vacío que encuentran principalmente los estudiantes de las carreras más técnicas y con el que coinciden los docentes de esas mismas carreras, es que se anula la posibilidad de la especialización.

Otro de los retos que de pronto nos da que pensar ahora, a más de la actualización es el constante cambio de las materias que estamos, que nos asignan. Apenas uno está queriendo comenzar a ser dizque especialista en una materia, no, este año te toca dar otra materia y tenemos que volver a empezar de cero y volver a prepararnos, entonces como que esa especialización no es tan completa. (P 1: D1.docx - 1:16 - 36:36)

Porque quizá ahí tenemos falencias en ese sentido, porque hay materias en las que, no sé, tal vez por llenar la carga horaria del profesor se le asignan; y de que sabe, sabe, pero quizás no sabe a profundidad para nosotros, de la materia específica poder igual entender o aprender. (P14: E4.docx - 14:39 - 54:54)

El recorrido por la carrera universitaria cobra un sentido de corresponsabilidad. Cuando los estudiantes encuentran maneras de hacer sentir su desazón sobre cómo han sido algunas clases o los profesores, topan también lo que ellos necesitan hacer como contraparte. El aula de clases en el ciclo universitario está identificada como uno de los componentes del aprendizaje que tiene que complementarse con una conciencia propia de lo que cada uno quiere ser y hacer. Las lecturas, la revisión de los cambios tecnológicos o la participación en actividades externas son algunos de los puntos que se ubican en el lado de la responsabilidad propia del estudiante.

La importancia de preocuparse por su propia formación resalta como definitivo para tener éxito o fracasar en la búsqueda de una titulación. En este sentido los estudiantes detectan un problema con respecto a la orientación profesional que viene desde el nivel secundario.

“La universidad no te da todo al final. Nosotros tenemos que auto educarnos y dependiendo de la especialidad que a uno más le llame la atención, tratar de investigar” (P12: E2.docx - 12:84 - 112:112).

Los docentes hablaban de las falencias del sistema educativo enfocando las competencias que no evidenciaban los estudiantes al llegar a la universidad. Aquí los errores del sistema educativo adquieren una perspectiva particular para cada grupo. Los estudiantes encuentran a faltar guías al inicio y durante la carrera superior, pero aceptan que un joven entre diez y siete y veinte años -edad en la que se puede empezar a estudiar en la universidad- no está muy preocupado de cuáles son sus responsabilidades ni su futuro profesional.

Lo inevitable para los estudiantes es la “adaptación” o lo que sería lo mismo, resignarse con cualquier tortuosidad del camino que conduzca a obtener una profesión. Esta adaptación significa que aquellas situaciones con las que no están conformes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, las políticas nacionales o las decisiones institucionales en un momento dado pasan a un segundo plano, pues lo que interesa es continuar el rumbo a la titulación.

Los chicos que estamos aquí, somos el vivo ejemplo de la resistencia. Desde que entramos a primer semestre, somos el ejemplo de la resistencia del día a día. Aguantar a secretarias, profesores, los macheteros, los administrativos, el cambio de leyes. (P11: E1.docx - 11:94 - 106:106)

Para los estudiantes el espacio universitario es un lugar de paso. La acreditación académica como un trampolín al campo llamado profesional brota como imperativo. La actividad económica, el empleador, las competencias, “saber defenderse” en el puesto de trabajo. Es esta realidad la que absorbe las inconformidades. Por encima de todo el aspirante a doctor, a ingeniero, a maestro, a economista, cree que debe acomodarse a las circunstancias.

Las obligaciones personales, el cumplimiento de algunas normas, las inquietudes y las relaciones con otros estudiantes son prácticamente externalidades de la exigencia de una titulación, pero esta última parece convertirse en el camino, en algo esencial.

La categoría que fue denominada la construcción social de la universidad da cuenta del contacto humano, de la relación con otros, la experiencia de compartir y vivir juntos los anhelos y las desavenencias. Los estudiantes que ya han pasado más de cuatro años en su tarea y han transitado entre la desorientación y los cuestionamientos personales sobre la carrera escogida y el choque de sus propias expectativas en cada nuevo curso, sacan del conjunto el valor de las amistades que han hecho, el encuentro con otros jóvenes, con otros mundos, con otros rostros.

“En mi grupo, aunque es pequeñito, pero tratar de llevarnos todos, porque se dice, todos somos una familia, es nuestra segunda familia aquí en la universidad. Eso me ha ido muy bien igual con los compañeros, igual con los docentes” (P 3: E3.docx - 3:114 - 58:58).

El área institucional entonces está cubierta de un diferente dosel para docentes y estudiantes, sin embargo, ambos están sujetos a una trama de decisiones derivadas desde lo macro.

El establecimiento de la situación local parte de las diferencias que tanto docentes como estudiantes divisan cuando examinan su entorno. Lo remarcable es que ambos grupos ponen en balanza a contrapeso a la institución. Las comparaciones que se efectúan resuenan en el proverbio de aquella canción norteamericana cuyo coro reza: “El pasto siempre es más verde del lado del vecino”. Las otras universidades, los otros estudiantes, los otros países. El señalamiento de verdad transferible a aquello que se ha escuchado, que se cree o que se ha leído, abandona el contexto. La comparación deja en mal estado a lo propio. Los referentes para comparar son escasos, o poco fundamentados, pero hacen visibles las fisuras de lo que conocen y valoran como menos.

Yo creo que es también cuestión de estándares, estándares académicos que han alcanzado otras universidades, como la Nacional, la Católica, San Francisco, entre otras; que tienen sus estándares internacionales a la excelencia y a la academia. Mientras que aquí en la universidad -como mencionábamos- en cuestiones de docentes mismo, deja mucho que desear. (P14: E4.docx - 14:79 - 79:79)

Para responder a la pregunta que plantea este apartado: ¿Qué es universidad? es posible regresar a la idea de la transformación abstracta, teórica que instaló el *Bildung*, congruente con dos estadios, el estar en el mundo y la configuración del estado-nación basado en la cultura y la ilustración. La primera se refiere a las destrezas, oficios y habilidades prácticas mientras que la Ilustración está relacionada a lo teórico y al conocimiento racional (Horlacher, 2014).

El idealismo alemán fecundó una idea de la universidad europea, cuyos ideas directrices eran las siguientes (Lledó, 2009, p. 177–178):

- Rechazo del estudio como preparación exclusiva de una cierta profesión.
- Rechazo de planes sistemáticos de enseñanza y de exámenes que pidan cuenta de esos planes.
- Conocimiento de problemas interdisciplinarios, o sea de aquella *totalidad* que armoniza el conocimiento.
- Exigencia de una continua investigación para evitar la foslización y, por consiguiente, la aniquilación del saber, como algo inacabado, vivo y creador.
- Íntima armonía del profesor con el sentido de totalidad que cualquier parcela del saber comporta, y absoluta entrega a ese ideal en el que se realiza su persona.

Estas directrices atadas a los conceptos de *Soledad* y *Libertad* humboldtianos son más bien una idea romántica comparada con los procesos latinoamericanos que acompañaron la presencia de la universidad.

Ribeiro (1969) señala el impulso de la Revolución Industrial como una emancipación de la regencia ibérica que aceleró la fragmentación en múltiples unidades locales. Los llamados “Pueblos Nuevos” se enfrentan luego al proceso de la desintegración y el surgimiento de los Estados Nacionales republicanos, con las diferencias étnicas y culturales de cada región. Estos aspectos coadyuvan a la construcción de las naciones latinoamericanas.

De la modernización de los años sesenta y setenta se pasa a la internalización universitaria en los años ochenta, con lo que numerosas universidades colaboraron en la tarea de convertir a sus pueblos en consumidores de los productos de la civilización industrial y como instituciones repetidoras y difusoras de un saber ya elaborado en otras partes (López, 2006, p. 152).

El legado del constructo nación se ve afectado por nuevos discursos que se ponen sobre la mesa para relacionar sociedad, universidad y Estado. Las fases de las reformas en la educación superior en América Latina planteadas por Claudio Rama permiten comprender el engranaje de estos discursos (Rama, 2006, p. 14).

Concentrando la atención en la denominada tercera reforma volvemos a los años noventa en América Latina, caracterizados por las políticas neoliberales posteriores a las crisis económicas de los años ochenta y las intenciones privatizadoras de la educación superior (Carvajal, 2016, p. 176–177). Estudiar una carrera universitaria y la continuación de estudios de postgrado delinean un destino inevitable.

Un instrumento de defensa social, a la vez también contribuye al desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas e institucionales, la ampliación de las ofertas disciplinarias, una mayor flexibilización de las estructuras curriculares y, sobre todo, un nuevo rol del Estado, estableciendo procesos de fiscalización y control sobre la calidad y pertinencia de la educación superior (Rama, 2006, p. 17).

Tabla 24
Fases de la educación superior en América Latina

<i>Modelo de educación superior</i>	<i>Modelo político</i>	<i>Objetivos políticos</i>	<i>Instrumento</i>
Primera reforma: autonomía y cogobierno. Modelo monopolítico público.	Lógica pública. Lucha por la autonomía.	Búsqueda de fondos. Estado educador.	Luchas políticas. Alianzas con estudiantes y partidos.
Segunda reforma: mercantilización. Modelo dual público-privado	Diversificación. Lógica privada. Lucha por la libertad de mercado. Restricciones a la educación pública.	Competencia por los estudiantes. Libertad de enseñanza.	Competitividad basada en la publicidad y en diferenciaciones de calidad-precios.
Tercera reforma: internacionalización. Modelo trinario (público-privado-internacional)	Lógica nacional defensiva. Sistemas de aseguramiento de la calidad. Asociaciones rectorales. Nuevo rol del Estado.	Búsqueda de la regulación pública nacionales e internacionales. Incremento de cobertura. La educación como un bien público internacional.	Alianzas internacionales. Educación transfronteriza. Posgrados. Nueva competencia internacional.

Fuente: La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización.

El llamado de Ribeiro era el de una universidad que forme “motores de desarrollo”. En los relatos de docentes y estudiantes no aparecen términos que, con esta base, parecen inseparables de la universidad como: estudiar, pensar, cuestionar. Esto hace suponer que la universidad se entiende como un lugar de transferencia de políticas públicas y la aleja de una definición más creadora, más de centro de transformación. Se acerca más bien a una relación instrumental donde prima la preparación para el trabajo.

La adquisición, real o no, de conocimientos se convierte en la razón de estar en la universidad. La educación superior se constituye en el punto de transición hacia algo más importante, algo que pasará después ¿La vida profesional para los estudiantes? ¿El último escalón de recategorización para un profesor? La acreditación académica parece ser para el estudiante lo que la titularidad y la recategorización es para el profesor.

7.2.2 Aspectos institucionales: ¿Cuál es la organización?

Si revisando el sistema de educación superior aparecía la distancia y el tiempo, la mirada a lo que sucede dentro de la institución marca inestabilidades y evidentes inconformidades para estudiantes y docentes. Cuando los profesores se preguntan cómo cubrir todos los pendientes fácilmente aparece un *check-list*, las tareas por cumplir con un casillero junto que espere la marca de cumplimiento, aplazamiento o indefinición.

“Aquí se suspenden clases para llenar un teatro, se suspenden clases porque hay un juego de futbol que alguien cree que es importante, por cualquier cosa se suspenden clases” (P15: DD.docx)

Y el efecto de esas clases que no suceden los estudiantes lo expresan con igual desazón:

“Al final nos piden llenar el sílabo, pero no nos han dado algunos temas y se molestan” (P12: E2.docx - 12:76 - 103:103).

Al revisar durante cuatro cursos consecutivos la página web de la UNACH hay una coincidencia: el calendario académico planteado al inicio cambia en el transcurso del semestre. El ajuste de fechas para el desarrollo del curso académico es algo que puede ocurrir en cualquier actividad organizativa, no obstante, el incumplimiento de planificación al que se refieren estudiantes y docentes tiene que ver con interrupciones que traban el cumplimiento de lo programado.

En el caso de docentes los cambios sin aviso previo o las llamadas de última hora perjudican su trabajo, pero las causas de que la planificación esté marcada por su inestabilidad están atribuidas a circunstancias más endémicas del funcionamiento de la universidad. Estas circunstancias podrían resumirse en tres bloques.

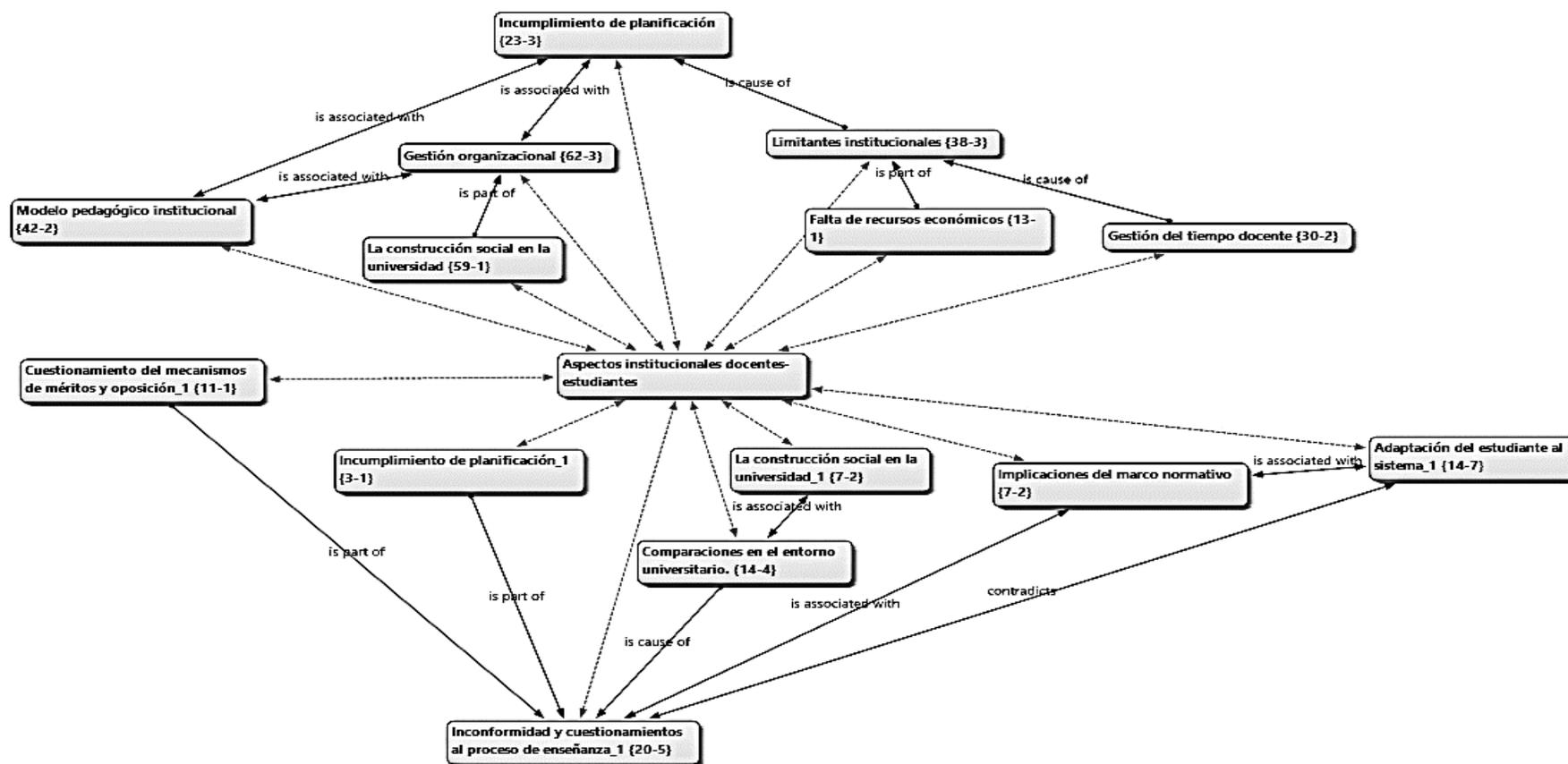


Figura N°25 Red semántica Macro categoría concurrente Cuestiones Institucionales Docentes-Estudiantes
Elaboración propia

Nota técnica #2:

Con las unidades hermenéuticas de docentes y estudiantes unidas es posible obtener la segunda macrocategoría concurrente. Los operadores relacionales de Atlas.ti se mantienen.

Por una parte, está el margen de imponderables que supone estar bajo un marco normativo que varía y que reformula cada cierto tiempo las reglas de juego. Por otro lado, está la docencia como un trabajo muy individual y que con muy pocas opciones de generar discusiones por fuera de las disposiciones de un mando superior. Este entendimiento del trabajo a solas limita considerablemente la apertura a la organización como concepto de red. O lo que es lo mismo a la organización que aprende y continuamente expande su capacidad para crear su futuro, que conjuga el aprendizaje adaptado a condiciones de supervivencia con el “aprendizaje generativo” que aumenta la capacidad creativa (Senge, 2002).

Y finalmente está una concepción del tiempo personal, del tiempo de los demás y lo que sería el reloj institucional o la conjunción de los anteriores. Para intentar comprender esta circunstancia en particular puede ayudar traer a colación los conceptos de salario real y nominal. Un trabajador puede ganar una cantidad de dinero al mes, es decir percibe su salario nominal, pero lo que realmente define lo que puede comprar cada mes es el nivel de precios de los productos que consume, el salario que le permite cumplir sus hábitos de consumo es el real. Algo de esto pasa en la universidad.

El docente recibe una carga horaria donde se le asignan las actividades de docencia, investigación y vinculación, según sea el caso, pero el número de horas que figura en su expediente no es el número de horas reales que trabajará en un mes o en un curso académico. La variación puede ser en beneficio o desmedro de los intereses personales. Por ejemplo, hay reuniones o eventos que no están contabilizados dentro de esas horas de trabajo, así como también hay un receso académico en el año que no es propiamente un tiempo libre sino la transición de un semestre a otro, que se dedica para la capacitación docente pero que mentaliza un horario menos cargado que el correspondiente a las clases regulares.

Congregando un individualismo en el trabajo con un recelo por la dedicación de tiempo a actividades universitarias que exceden las horas pagadas. Y sumando los imprevistos que circulan entre la toma de decisiones de las autoridades y los cambios inherentes a cualquier actividad institucional y humana, el resultado es caótico y deriva en la gestión organizacional, en la forma como este conjunto de circunstancias se administra diariamente.

En la información pública de la universidad la planificación estratégica aparece como base y eje de su propia administración. El enfoque de implementación de las estrategias de planificación de la UNACH es el de Universidad por Resultados – UPR (UNACH, 2017). Dicho enfoque empezó a mencionarse a partir de 1994, cuando la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID por su acrónimo en inglés) inició una gestión basada en los resultados como parte de un mandato del gobierno de los Estados Unidos

fuera de sus fronteras, para que sus agencias centren los programas en el logro de los objetivos previstos (Durette, 2000).

La gestión por resultados se origina a partir de la Nueva Gestión Pública como una corriente modernizadora del Estado que enfoca principalmente el manejo de los presupuestos estatales, persigue la creación de una administración eficiente y eficaz que satisfaga las necesidades reales de los ciudadanos al menor costo posible, introduciendo mecanismos de competencia y sistemas de control que otorguen transparencia a los procesos, planes y resultados; de modo que se perfeccione el sistema de elección y favorezca la participación ciudadana (García, 2007, p. 44).

El objetivo de la gestión por resultados está dirigido a la descentralización en la toma de decisiones. El antecesor de este modelo fue el monitoreo y evaluación de proyectos. El esquema que plantea este mecanismo de planificación comprende objetivos de planificación a nivel macro, meso y micro. El nivel macro corresponde a la visión de largo plazo, el nivel meso a la coordinación y el micro a la evaluación y concertación estratégica. Las funciones de gobierno son trasladadas a un nivel real y se identifica un usuario, una persona responsable de la ejecución de cada tarea desde el nivel más detallado hasta el más global.

¿Es esta gestión organizacional la que está asociada al incumplimiento de planificación? La respuesta inmediata parece obvia. Si la UNACH tiene diseñadas y definidas estrategias de planificación que abarcan todo el compendio y las funciones universitarias, no puede ser esa la causa de que quienes la habitan encuentren incongruencias entre lo propuesto y lo realizado dentro de las actividades de docencia.

La posesión de un plan estratégico para las universidades es una necesidad que surge en el marco de la Constitución de la República y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), además de las regulaciones del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), el Consejo de Educación Superior (CES), la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) y el Ministerio de Finanzas.

El documento de planificación estratégica de la universidad señala como “imperativo institucional hasta el 2021” el proceso de internacionalización. Estos antecedentes resuenan a la llamada tercera reforma universitaria. Entre el objetivo y la política están unos usuarios -si se utiliza la terminología de la herramienta de planificación- que claramente no están identificados con la solvencia de lo previsto, que ven en las decisiones imprecisiones y poca credibilidad.

Definir un plazo, convocar a una reunión, solicitar un material, requerir el cumplimiento de x actividad, da paso a una atmósfera entre quien pide y quien entrega. Mejor dicho, quien tiene que entregar, por la existencia de un sistema jerárquico. Dicha atmósfera puede percibirse liviana si es que están estipuladas las formas en las que el encuentro, la petición o la tarea se llevarán a cabo, pero se volverá angustiante si esas formas no son claras o si cambian constantemente. Esto inclusive cuando quiere calificarse a la desorganización como dinamismo.

Normalmente uno veía una universidad pasiva, un decano con tranquilidad, analizando. Hoy no es así: sube, baja, este rato hay un hueco de quince minutos en una reunión porque no teníamos todos los argumentos, entonces volvemos a los quince minutos y otra vez hay una actividad luego. (P 8: ED4.docx - 8:41 - 20:20)

Aquel cuento infantil titulado *Pedro y el lobo* refleja de algún modo lo que sucede cuando a un docente le piden entregar el sílabo o subir las calificaciones al sistema informático hasta una fecha determinada y en el transcurso de ese tiempo el sistema falla, se hacen inclusiones o exclusiones del formato de sílabo o cambian las fechas de entrega, ampliando los días o las horas inicialmente establecidas. Cada eco de la jefatura es un llamado de "*Socorro, socorro, el lobo*" y a veces los docentes ya están tan agobiados o tan enfadados que no hallan en estos ecos un referente veraz. Esto crea una cultura corporativa de incredulidad que deteriora las relaciones y pone en duda la envergadura de las peticiones.

Algo no muy distinto pasa con los estudiantes cuando identifican las brechas entre lo que propone la universidad, cada profesor y lo efectivamente realizado durante el curso académico.

(...) nos hemos dedicado a poner, a nuestra manera, la casa en orden, gestión primero, la gestión administrativa. En una segunda etapa, debemos entrar en esta cruzada de entender y desarrollar la gestión netamente académica y que se aterrice en el micro currículo, que es lo más importante. (P 9: E5.docx - 9:14 - 19:19)

Ese aterrizaje podría no encontrar suficiente pista en las creencias y hábitos de organización internos.

El formato de planificación usa tres niveles: estratégico o conductor, funcional o de coordinación (táctico) y operativo (ejecutor). La comunicación de estos tres niveles resulta vital para cumplir cualquier objetivo y sus conexiones aparecen cuando entra a la conversación el modelo pedagógico institucional.

Los docentes califican al modelo como confuso o extenso. Algunos dan cuenta de cierto párrafo del texto o describen algún contenido, pero coinciden en estar desorientados ante los planteamientos que sugiere y las consecuencias que tiene.

“Yo me quedé con muchas dudas de ese modelo” (P 1: D1.docx - 1:151 - 80:80).

“Lo fantástico es construirlo, lo difícil es lograrlo y prácticamente aquí no se está logrando eso” (P 4: D4.docx - 4:9 - 31:31).

Las autoridades y los responsables de monitorear el modelo pedagógico creen que los esfuerzos por socializar los contenidos han sido muchos e importantes. Esta socialización incluye reuniones de trabajo, presentaciones masivas en el auditorio institucional, difusión en la página web, entrega de un folleto sobre el rediseño curricular y capacitaciones especializadas. Estas formas de difusión, empero, no pueden abarcar la totalidad de docentes y no son mecanismos automáticos que entreguen la comprensión y aplicación del rumbo que propone la universidad, que es en definitiva su modelo pedagógico.

“Un componente es la socialización, pero más bien es que debemos cambiar la estructura misma, para poder concebir esto no como un complemento, sino como una base, que necesitamos adaptarla a nuestro medio” (P 9: E5.docx - 9:8 -14:14).

La universidad ha enfrentado el desafío de evaluar y modificar sus planteamientos pedagógicos a partir de una coyuntura de reconversión de la educación superior en el país que colocó a las universidades ante preguntas inéditas. Por el engranaje que representa el modelo pedagógico institucional, se analiza como un tema individual más adelante en este capítulo.

Existen menciones que son parte de los limitantes institucionales y convocan la idea de la restricción que supone la falta de recursos económicos, una falta que no está atribuida exclusivamente a la universidad sino a los recortes o redistribuciones de presupuesto nacionales y pueden evidenciarse en la falta de algún material para experimentación, equipamientos incompletos o en la eliminación de servicios de restauración durante los eventos de capacitación.

En mi carrera (..) uno se va a hacer práctica, por ejemplo, no hay reactivos. No hay esto, no hay esto otro. Hay docentes que nos mandan a comprar a nosotros como estudiantes, sabiendo que esta universidad es pública y el estudiante no debe gastar ni un solo centavo. (P12: E2.docx - 12:73 -(102:102).

“En este momento la universidad por diferentes situaciones -sobre todo de recursos que obviamente son asignados desde el estado- hemos tenido algunas limitaciones en este sentido” (P10: E6.docx - 10:1 - 8:8).

Para los docentes el cuerpo de la institución está comprendido desde una relación bidireccional de dar y recibir, bajo condiciones legales, aunque puede prevalecer lo que antes que lo que reciben. Más horas de trabajo de las que pueden documentarse formalmente y menos permisos y facilidades para capacitación disciplinar, por ejemplo.

La institución implica una cadena de valores, una versión cultural de la sociedad, donde el significado de la norma depende de representaciones mentales y conforma la expresión organizada de una realidad social, un lenguaje que domina el entendimiento siendo el fin en sí mismo del fenómeno cultural. Las reglas no existen independientemente de su práctica, una regla y su sentido forman parte de un “juego de lenguaje” y su práctica. Hablar de reglas es hablar de conductas, que al efectuarse, otorgan a la regla su real dimensión (Wittgenstein, Moulines, & García Suárez, 1988).

El lenguaje construido internamente está expresado en las relaciones sociales que los docentes encuentran con sus colegas, con su grupo de estudiantes, con sus jefes, pero no está exclusivamente circunscrito a los cerramientos físicos de la universidad. Trasciende la persona, sus lazos familiares, su entorno personal, su estado de ánimo, su satisfacción y su frustración.

Sale a flote el efecto de los puntos de vista políticos como una forma de trabajar, de conformar grupos y de buscar una posición dentro de la universidad. Una posición que siempre será móvil, pues no tiene que ver con la ubicación de la oficina del docente, ni el aula o laboratorio en la que dicta clase o en el lugar donde coordina una práctica. El lugar del docente es totalmente flexible en el tiempo. Un día puede firmar como docente, otro como coordinador, otro como autoridad, después de años puede volver a ser docente de ejercicio regular de una asignatura, luego de otra y lo único fijo en el tiempo habrá sido el cambio.

La universidad permite a los profesores encontrarse con las situaciones de los otros y principalmente a ellos mismos en situación, pero no como un cruce pasajero sino como una interpelación que exige respuesta. El estudiante que le cuenta una situación íntima al profesor, una tragedia personal que trasciende en el entorno, la historia rodante de cada individuo, las carencias y los miedos. El ser humano en toda su expresión descansa en el pasillo, grita en la oficina, apoya los codos en el escritorio, deja caer la cabeza en el cúmulo de papeles que tiene en frente.

“Porque en las clases hay gente distinta, con necesidades, problemas, unos vendrán bien comidos otros no, unos amados otros vapuleados, otros sin desayunar, otros con problemas de hogar difícil, otros con tranquilidad” (P 3: D3.docx - 3:72 -44:44).

En el lado de los estudiantes es posible observar la réplica del sistema de educación superior en los aspectos institucionales, pero hay un punto específico que se cuestiona y está atado a la honestidad y al monitoreo cuando los profesores son seleccionados definitivamente en los procesos de méritos y oposición.

Los concursos de merecimientos y oposición para el ingreso al sistema de educación superior, así como la promoción, estabilidad, evaluación, perfeccionamiento, escalas

remunerativas, fortalecimiento institucional, jubilación y cesación, de acuerdo al Art.70 de la Ley Orgánica de Educación, Superior están regidos por el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, que corresponde al régimen propio para profesores en las universidades y escuelas politécnicas públicas (LOES, 2010).

La misma ley define a los profesores como servidores públicos, esta definición es compatible con un marco constitucional que prioriza a la educación como un deber ineludible del Estado. Esta demarcación induce una aproximación: cuando los estudiantes dudan de la transparencia de los procesos de selección o rebaten el mecanismo de ingreso a la academia, está presente una percepción sobre acciones ilícitas.

“Entonces tampoco se puede decir que porque están aquí son buenos -como bien decían- puede haber sido por palancas, porque son familiares o yo qué sé” (P13: E3.docx - 13:29 - 34:34).

La metodología de clasificar a los países por nivel de corrupción, por ejemplo, está basada en percepciones. Transparencia Internacional -organismo que presenta una especie de ranking de la corrupción- mantiene que lo más efectivo es capturar las percepciones sobre corrupción de quienes están en posición de advertir esta práctica en el sector público como método más confiable para comparar niveles de corrupción relativos entre distintos países.

El concurso en la fase de oposición incluye una clase demostrativa con presencia de estudiantes. Obviamente el peso de esta clase para el acceso a la plaza es alto y sin dejar de lado otros ítems valorados en el proceso, el aspirante tendrá que poner cuidado en ser bien calificado por el tribunal. Algunos estudiantes insisten sobre la necesidad de que un profesor sea monitoreado luego del concurso porque el esfuerzo puesto en la clase demostrativa es pasajero y no perdura cuando empieza su ejercicio regular.

El otro malestar sobre los concursos está directamente vinculado a los bemoles que declaran encontrar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si la evaluación que los estudiantes hacen a un profesor es negativa, la pregunta inmediata que se hacen es ¿Por qué está ahí? Y la respuesta más explicativa que hallan es la asociación a procesos de selección amañados ¿De dónde viene esta contestación? De lo que escuchan, de las irregularidades que dicen conocer y a veces el relato también suena a un cliché.

En este momento el contenido del pensamiento insinúa sobre otras insinuaciones.

Aunque aquí muchos profesores han dicho siempre que todo es político, que ya todo está amañado, que saben quién va a entrar, quién va a salir. Aquí todo es político, aquí ya saben quién va a ganar, quién te acolitó, entró y se acabó el problema. (P11: E1.docx - 11:104 - 120:120)

Es necesario pasar por encima del tópico corrupción y mirar lo pernicioso que es el hecho de que estudiantes -y al parecer docentes- crean que está institucionalizado el fraude. De esta forma los más altos ideales universitarios pasan a la abyección. También es necesario preguntarse por qué el estudiante evalúa negativamente a un docente. ¿Cuáles son las inconformidades?

El estancamiento entendido como un desinterés de actualización. Materiales didácticos o recursos de clase que son prácticas de cada curso, sin cambio alguno. Independientemente de la titulación a la que pertenezcan se presenta una coincidencia en señalar a la “falta de práctica” o “falta de casos reales” como una necesidad no satisfecha. En este sentido hay muchas veces un ataque a la teoría y a la lectura.

“Si hay profesores que si hace dos años se daban esos mismos contenidos, quieren venir a darnos los mismos contenidos, sin ningún cambio, sin ninguna actualización. Entonces ya es repetitivo, tradicionalista” (P13: E3.docx - 13:106 - 91:91).

“(…) uno tiene que hacer lo que el docente dice” (P13: E3.docx - 13:26 - 33:33).

Con todo esto, la pregunta al respecto de cómo está organizada la universidad podría responderse con un antónimo: está desorganizada. Pero las universidades representan “un ejemplo de anarquía organizada” o de “organización del desgobierno” y se pueden definir como instituciones anárquicas y desorganizadas, con fronteras borrosas y modelos volátiles, pero son isomórficas (de Miguel, Caïs, & Vaquera, 2001).

En derivación de las pautas del sistema de educación superior, las cuestiones institucionales trasladan la gestión del cambio y la ansiada calidad. La capacidad institucional para gestionar estos asuntos resalta que la mejora de la universidad no se manifiesta simplemente con propuestas legislativas, reformas organizativas o implantación de nuevas estructuras. La calidad debería activar y desarrollar los cambios culturales más profundos que exigen el avance social y cultural, a más de lo económico y tecnológico (Benedito, 2010).

Benedito afirma que sin un profundo cambio de mentalidad y de las prácticas cotidianas, las estructuras derivadas de las nuevas titulaciones, diseños curriculares por competencias, etc., no implicarán un salto de calidad. En el contexto estudiado ocurre con los rediseños curriculares y la puesta en marcha del andamiaje normativo que aparenta haber consolidado el individualismo y la confusión.

7.2.3 Formación pedagógica del profesorado: el requisito blando

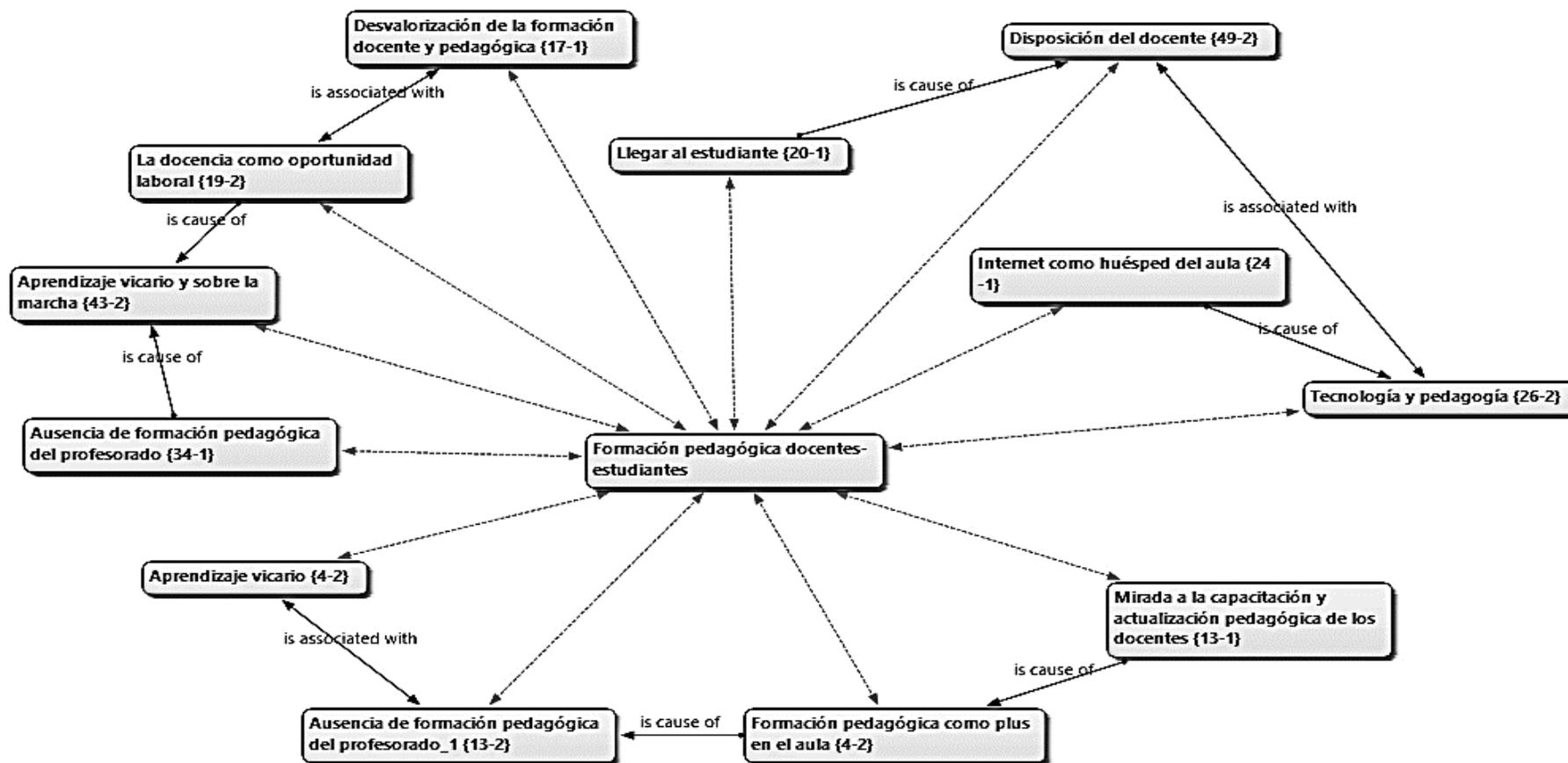


Figura N°26 Red semántica Macro categoría concurrente Formación Pedagógica Docentes-Estudiantes
Elaboración propia

Una tarde, luego de la comida, un profesor de la Escuela Politécnica Nacional en Quito, Ecuador, hacía la siguiente reflexión:

Antes un profesor aquí no necesitaba un doctorado, eso más bien era un desincentivo, porque no salía a cuenta ir a estudiar cinco, seis años fuera del país para volver y ganar lo mismo. A duras penas lo que el profesor tenía que hacer era preparar su clase, supongamos: geometría. Y tampoco es que la preparaba mucho, lo que dictaba un semestre lo seguía dando todos los años de su carrera. Ahora no, ahora tiene que publicar, necesita ser PhD, preparar su clase, cambiar, actualizarse y si quiere ganar tiene que subir de categoría. Ya no es una cuestión de tiempo sino de acumular méritos. Entonces claro esas nuevas exigencias decepcionaron a muchos, unos se jubilaron y otros prefirieron ir a trabajar en sus empresas o actividades profesionales personales donde a lo mejor ganan igual o más, sin tanto problema.

Este trozo de un dialogo de cafetería puede enlazarse con una mención de alguna de las autoridades de la UNACH:

Ahora con los requisitos que tiene que cumplir, con los papeles que tiene que exponer para la comisión, se dan cuenta que han tenido que investigar, hacer vinculación, han tenido que escribir libros, artículos científicos, y ¿qué expectativa de ganar un poco más? (P 6: ED1.docx - 6:38 - 37:37)

“El docente a nivel de Ecuador, puede tener mejor calidad de vida, mejores ingresos, pero tiene que trabajar más” (P 6: ED1.docx - 6:40 - 37:37).

Los cambios normativos estructurales del sistema de educación superior ecuatoriano plantearon nuevos escenarios para quien estaba dentro de la academia, o para quien quería acceder a ella. De algún modo se da una valoración diferente del trabajo como docente universitario, debido a la mejora de las condiciones laborales.

Antes de las reformas un profesor universitario que no tenía titularidad no gozaba de seguridad social y podía trabajar por horas clase, eso obviamente motivaba a la búsqueda de varias opciones de trabajo ya sea como profesor de varias universidades o la combinación con otras actividades económicas para alcanzar un mejor salario. Los profesores de planta tenían los beneficios de la estabilidad, por un lado, pero no había conformidad con el salario.

Con la aprobación del Reglamento de Escalafón y Carrera del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior los salarios sufren un incremento. Además, la necesidad de que las universidades tengan un porcentaje de profesores titulares como un componente para su evaluación, abre plazas de trabajo más atractivas. Claro está que la motivación viene asociada más a un sentido económico que antropológico, es decir el empleo antes que la vocación.

La docencia como oportunidad laboral no nace con la nueva normativa. Ha estado ahí siempre, como parte del catálogo de opciones a las que un profesional puede aplicar, pero su

presencia social toma cierta preponderancia porque las nuevas características que se le atribuyeron y los cambios le asignaban un papel mayor de intelectualidad a la actividad.

La categoría intelectual puede analizarse desde su impacto o puede vaciarse totalmente como un calificativo que llama a la adopción de unas medidas y el cumplimiento de unos rasgos. ¿Por qué ser docente implica una tarea intelectual? Una perspectiva al respecto (Giroux & Giroux, 1990) era que la docencia abarca condiciones ideológicas y prácticas así como el uso y aprobación de las pedagogías definen y legitiman intereses políticos, económicos y sociales. Elevar la actividad humana como forma de pensamiento, o lo que es lo mismo, a una forma intelectual permite superar una visión del profesor como ejecutor profesional nada más para otorgarle responsabilidad sobre lo que enseña, el cómo y el objetivo que persiguen con ello.

Giroux también hablaba de cómo las escuelas -en este caso la universidad- son lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas de poder y control. Una representación de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que conllevan selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general, donde no puede haber posturas neutrales. La única forma de que un profesor eduque a ciudadanos activos y críticos es siendo él mismo un intelectual transformativo que conjugue el lenguaje de la crítica y la posibilidad. La formación profesional es condición necesaria pero no suficiente para la trascendencia de la educación superior.

Los criterios de selección para que un abogado, un ingeniero, un economista, sea incorporado a la planta de docentes, están estipulados en la ley. Existen dos ítems para acreditar conocimientos pedagógicos: el número de horas de capacitación en metodologías de aprendizaje e investigación y la experiencia docente previa. Ambos criterios son ambiguos, pues por una parte la temática de capacitación es sumamente amplia, por lo que no incurre en impedimento al momento de contratar o calificar méritos. El caso de la experiencia docente previa recoge por otra parte más que formación pedagógica cómo un docente enfrentó el aula de clases y su trabajo en un período determinado.

El hecho de que un profesional haya previamente dictado clases en una o varias universidades no necesariamente implica la participación o aprobación de capacitación en temas pedagógicos y mucho menos formación pedagógica en sí. Cabe indicar que no existe ninguna regulación expresa sobre un procedimiento de capacitación al ingresar a la docencia universitaria. Cada universidad maneja este tema de acuerdo con sus circunstancias y necesidades. En el caso de la UNACH no existe ningún programa para profesores noveles y la inducción para las contrataciones recientes está apenas aplicada.

El docente, adquiere este nombre el momento que firma su contrato o nombramiento, debe presentarse en el aula de clases y armonizar un conjunto de pensamientos de tal manera que su relato sea comprendido y forme parte de un compendio micro y macro curricular. Esto por nombrar apenas en resumen las situaciones en las que los docentes confiesan haberse encontrado la primera vez que empezaron con su labor.

“Ahora ya nos hemos preocupado, y gracias creo a las capacitaciones que tenemos y la experiencia que también ya se ha adquirido durante estos años, estamos preocupados de si nos entendieron o no nos entendieron” (P 1: D1.docx - 1:155 - 86:86).

“Cada uno de nosotros tenemos nuestra profesión y creo que nuestra experiencia al inicio fue enseñar a los chicos en iguales condiciones que nos enseñaron a nosotros” (P 2: D2.docx - 2:2 - 26:26).

Lo que ocurre entonces es una suerte de refuerzo vicario. El recurso por excelencia que los docentes dicen haber utilizado para enfrentar la docencia es la repetición de aquello que experimentaron cuando fueron estudiantes. A esto se van sumando las respuestas propias que, en el camino de los años, necesitan encontrar para hacer su trabajo con una relativa fluidez.

La ausencia de formación pedagógica está totalmente aceptada. Docentes, autoridades y estudiantes coinciden en esta realidad, pero cada parte la asume con sus matices. Para las autoridades es una carencia que genera cierta preocupación, pero no es una prioridad entre las múltiples cuestiones que deben ser atendidas a nivel global. En el grupo de los docentes, dependiendo de la facultad a la que pertenecen, pueden notarse menciones que dan mayor o menor importancia a la pedagogía.

“Lo que les falta es el asunto metodológico, pedagógico; pero eso sobre la marcha van aprendiendo” (P 6: ED1.docx - 6:45 -41:41).

Para los estudiantes en cambio sí existen diferencias fundamentales entre quien ha sido formado para docente y quien no, obviamente sin generalización. Una relación de confianza con el profesor es una demanda frecuente y esa relación no puede ser más que pedagógica. Cuando los estudiantes asisten a una clase y comprenden la conversación hallan una inmediata identificación para el profesor como alguien que se ha dado el tiempo para ofrecer los mejores recursos y lograr esa comprensión. Esa formación pedagógica, que es en realidad un tipo de relación, está muy valorada por los estudiantes y hace que diferencien a quien presenta conocimientos y a quien crea dicha relación.

“Yo pienso que un profesor, como toda persona, y más él que está impartiendo los conocimientos, tiene que ser buena persona, tiene que tener una buena actitud para llegar a los estudiantes” (P14: E4.docx - 14:16 - 28:28)

El vacío convoca a la pregunta de la completitud. Si no hay formación pedagógica ¿Cómo obtenerla? Esta pregunta está implícita en muchas ocasiones y una forma de atenderla es con la mirada que los estudiantes ponen en la capacitación que la institución procura a sus profesores. En ese momento se expresan las necesidades, no las coyunturales que pueden ser nombradas y modificadas, o las reglamentarias que son el resultado de la norma. Surge la perspectiva del otro lado de la pizarra, desde la ejecución de las tareas. En la voz de los estudiantes aparecen propuestas como: escuelas de formadores, cursos que se aprueben y se califiquen después de un tiempo, monitoreo de la práctica docente posterior a la adquisición de la titularidad.

Sería muy interesante, para una solución definitiva, una escuela de formador de formadores interna de la Universidad, para que se focalice en los períodos vacacionales o fines de semestre. Para que ellos puedan cumplir esa escuela y sea calificada [pero con profesores externos] [profesores de los profesores]. (P11: E1.docx - 11:80 - 85:85)

Aunque las propuestas no escapan de la duda, si acaso no están pidiendo una doble titulación para sus profesores, cuando demandan clases de una disciplina, pero dictadas pedagógicamente.

“Ahí estaríamos pidiendo una doble carrera ¿no es cierto?” (P11: E1.docx - 11:69 - 56:56).

Para los docentes también es inevitable pisar el campo de la capacitación institucional, calificada normalmente como una ayuda en el camino y parte del aprendizaje sobre la marcha, que les ha permitido orientarse en temas operativos como el formato del sílabo, hasta temáticas más pedagógicas o didácticas.

Lo que los docentes llaman actualización se refiere a noticias de avances tecnológicos, el uso de softwares, aplicaciones móviles o dispositivos. Esta adhesión a las TIC resulta obligatoria a su parecer, porque es el lenguaje que hablan sus estudiantes todos los días y contienen las palabras que pueden increparlos. Internet y todo lo que aparece en la red está integrado como huésped permanente en el aula de cualquier titulación y cualquier facultad. La diferencia entre un manejo meramente instrumental y un manejo pedagógico de la tecnología está realzada únicamente por las autoridades.

“Son rapidísimos en el manejo de la tecnología [pero hay que direccionarles] pero hay que direccionarles para que puedan traer una buena información” (P 2: D2.docx - 2:78 - 110:110).

En cierto momento se consideró que las tecnologías eran la máxima panacea y claro los profesores empezaron a usar los proyectores y a hacer diapositivas en Power Point, para decir que estaban usando la tecnología. Pero eso no es que cambiaba el paradigma, porque lo que se estaba haciendo es facilitarle al profesor escribir en la pizarra -pero en muchos casos- estaba usando el mismo paradigma memorista repetitivo, es decir, le presento la diapositiva y apréndase de memoria. (P 5: ED3.docx - 5:26 - 39:39)

El modelo de capacitación que ha seguido la universidad en un momento dado se difumina. Los profesores no se quedan en el taller que hicieron o en los materiales que estudiaron. Se abre la duda hacia qué es lo más importante, los recursos institucionales para la formación o la disposición del docente. Para definir la apertura del profesorado hacia su propia formación existe una sumatoria de actitud, contexto, vocación y rasgos personales.

“Como docentes siempre decimos que queremos que los alumnos nos igualen o nos superen, ah, pero no les enseño para que no me igualen” (P 4: D4.docx - 4:104 - 88:88).

“La universidad da gran parte de la formación, pero también depende del interés, de la actitud de cada uno” (P 7: ED2.docx - 7:10 - 15:15).

“Una mentalidad totalmente abierta para hacer procesos de desaprender y luego vienen procesos de dinámica actitudinal” (P 8: ED4.docx - 8:17 - 23:23).

El logro es que los profesores se pongan en conversación en el transcurso de las reuniones, que por momentos se escuchen y cuestionen. Todos los aspectos del trabajo docente son puestos a impugnación activa de un modo u otro y ahí nace la inquietud de saberse presente, de si en el día a día ven y llegan -o no- a los estudiantes.

7.2.4 Concurrencias globales: un acercamiento a la lectura investigativa

A partir de las categorías que estudiantes y docentes comparten en cada uno de sus espacios es posible unir las piezas del discurso que configura la unidad de análisis.

La relación persistente es la derivación de la política pública como mandato. En concepto, una buena política pública conlleva un objetivo político definido en forma democrática y contiene orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados (Lahera, 2004, fol. 7). El marco normativo está vinculado a las condiciones de trabajo docente como a la búsqueda de la titulación de los estudiantes, esto significa que la norma define la forma de habitar la universidad.

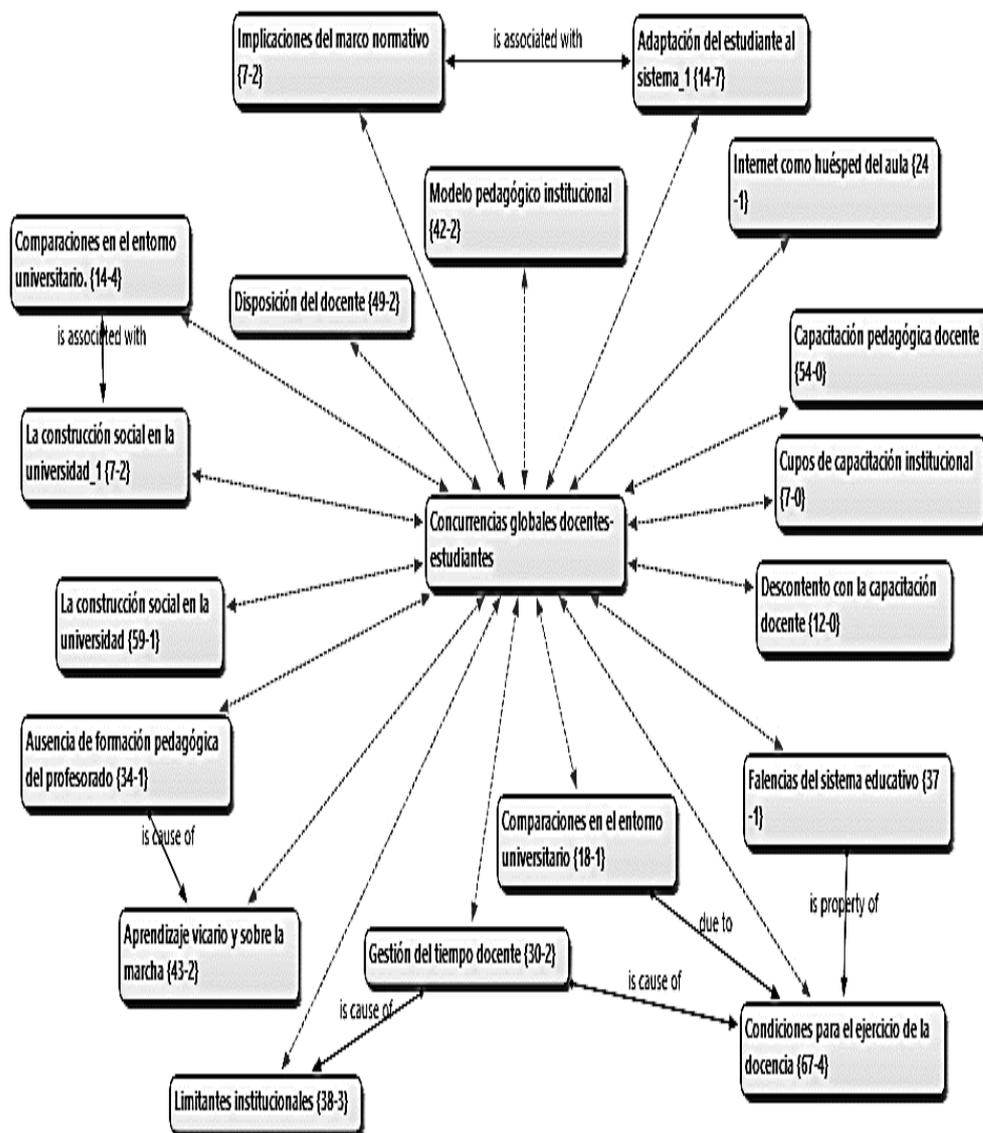


Figura N°27 Red semántica Concurrencias globales Docentes-Estudiantes
Elaboración propia

Nota técnica #3:

Las unidades hermenéuticas de docentes y estudiantes agrupadas en Atlas.ti permiten la visualización de los puntos de coincidencia entre los dos grupos y entre todas las categorías.

Usando operadores booleanos se obtiene una nueva familia de códigos y de ahí la red semántica de concurrencia global docentes-estudiantes.

Las relaciones que se mantienen en la red son las originales, previamente enlazadas dentro de una macrocategoría. Las categorías que no tienen nexos son consideradas por individual (sin nuevos lazos de conexión) como los temas claves de reincidencia para el análisis.

La red posibilita también detectar la única categoría concurrente entre los dos grupos: *La construcción social en la universidad*.

En ambos grupos también hay dos categorías que están presentes y conectadas: la comparativa y la constructiva. La comparación tiene que ver también con la recepción que hacen los involucrados de las reglas y cómo las ponen a juicio en relación con otras instituciones. La comparación siempre califica el entorno propio como menos potencial. La categoría de construcción social, por otra parte, es en la que confluyen estudiantes y docentes. Los estudiantes viven cuatro, cinco o seis años la vida universitaria y en ese tiempo pasa no solo la titulación sino sus preocupaciones personales y la relación con la gente que van encontrando en el camino. Es uniforme la valoración positiva que hacen sobre cómo estudiar puede ser el pretexto para conocer otros mundos y el mundo en sí mismo.

En el lado de los estudiantes además hay que considerar que existen quienes llegan desde otras ciudades o pueblos y la universidad viene a ser el sitio para conectarse con su nueva situación de vida. De esta forma es posible explicarse fácilmente como va tejiéndose esta construcción.

A los docentes la universidad también les permite hacer esta construcción, además de evidenciarse en ella, de reconocerse y auto determinarse. No se puede saber si entre el profesorado emergen relaciones de amistad, hay otras palabras que resuenan más: colegas, pares o compañeros; sin que eso pueda traducirse fácilmente a una relación. El tiempo que los docentes titulares pasan en la universidad genera una especie de pantalla continua. A diferencia de los estudiantes, la estancia del profesorado titular no depende de los años de titulación, como su nombre lo indica es permanente, se produce así la carrera profesional. Van atestiguando el paso de las generaciones. Existe la peculiaridad que sus estudiantes luego puedan llegar a compartir la planta docente.

En todos los grupos de docentes, hay una necesidad de exponer su hoja de vida, o más bien las titulaciones, méritos, logros; así como las opiniones sobre el funcionamiento de la universidad. Formas de asunción y auto verificación finalmente de su experiencia.

El punto de partida para trazar el mapa de la formación pedagógica en la universidad es justamente la ausencia de ella y la conciencia colectiva de esta realidad. La aseveración de que el profesor de la universidad -que no pertenece a la facultad de educación- no ha sido formado para ser profesor está presente y su relevancia cambia de grado en cada facultad. Quienes se encargan de la preparación docente están más preocupados del encuentro pedagógico que quienes preparan ingenieros, por ejemplo. La carrera sanitaria y la de ciencias políticas comparten un punto medio que advierte la necesidad permanente de formación pedagógica, pero no llega a ser tan detallista como en la facultad de educación.

En el caso de la facultad de ingeniería la pedagogía está reconocida como una carencia, mas, no está catapultada como una prioridad para la capacitación y la formación. En

realidad, se pugna por mayor capacitación disciplinar. La razón parece recaer en que la capacitación pedagógica les ha resultado abundante y prácticamente suplantable.

“Y es lo que menos nos gusta a los técnicos y es lo que más nos hace falta, porque en realidad eso es lo que nos hace falta para poder llegar a los estudiantes, la parte pedagógica” (P 1: D1.docx - 1:112 - 36:36).

“Es agregar algo al rediseño o quitar algo. Y a veces, al mismo tiempo nos han confundido” (P 1: D1.docx - 1:45 - 63:63).

“Hay compañeros, hay profesores, hay carreras en donde dicen: no me hable de epistemología que no entiendo nada, a mí deme matrices que yo lleno, yo hago cálculos, fórmulas, formatos y yo hago, pero no me ponga a pensar” (P 5: ED3.docx - 5:33 - 48:48)

Mucho pueden tener que ver los antecedentes profesionales y laborales del profesorado. Las vinculaciones previas en el sector público o empresarial proveen una referencia sobre formatos de capacitación que quizá generan expectativas sobre programaciones y calendarios que no tienen asidero en la educación superior.

En la carrera de salud mientras tanto, la visión sobre la formación pedagógica muestra una influencia por el componente docente de los profesionales de la salud que trabajan en hospitales o centros sanitarios. Las prácticas son parte de esta dinámica y eso parece crear una conciencia al respecto del uso de los conocimientos pedagógicos y su impacto para el delicado trabajo de sustentar día a día vidas humanas.

En las menciones de docentes y estudiantes de la facultad de ciencias políticas, la formación previa suele asociarse a una ventaja para gestionar el aula de clases. En esta consideración influye la existencia de docentes graduados en carreras de educación que cuestionan la formación que reciben.

“Es importante que sean cosas prácticas, no ese tipo completo de los cursos que vienen a darse cada inicio de semestre, que son socializaciones más, pero no son prácticos” (P 4: D4.docx - 4:72 - 68:68).

¿Cuántos procesos de formación sería en formación académica hemos tenido? (P 4: D4.docx - 4:113 - 99:99).

Un elemento fundamental en la práctica del profesorado suele ubicarse alrededor del aprendizaje vicario o por imitación. ¿Qué se imita? Desde expresiones hasta actitudes. El individuo toma su posición sobre sus propias fortalezas y carencias para dictar clases y acoge aquellos registros que puede usar, compara y desecha de acuerdo con lo que va aprendiendo en el camino. El aprendizaje sobre la marcha tiene más relevancia para quienes nunca tuvieron acercamientos a la docencia o a procesos formativos.

“Vamos imitando hasta los rasgos de la caligrafía, la forma de expresarse, ahí la importancia de la actitud que tengamos hacia los estudiantes” (P 3: D3.docx - 3:183 - 78:78).

“Pero si yo voy a alguien que les gusta cómo da la clase, yo trato eso de imitar y compartir y dar mi clase. No sé qué método estaré utilizando, pero lo doy y me entienden” (P 1: D1.docx - 1:127 - 46:46).

La capacitación pedagógica para los docentes es vista como ineludible principalmente por dos causas: porque existe un tipo de frustración en la relación con el proceso de enseñanza aprendizaje donde catalogan un desinterés y falta de responsabilidad de los estudiantes. El espacio de capacitación surge como orientación en la búsqueda de estrategias para cumplir mejor su labor. El otro motivo es que está asociada a una forma de actualización, aunque la expectativa responde más a la coyuntura que a intereses profundos o reflexiones sobre la práctica pedagógica.

Las autoridades ven en la capacitación pedagógica una base de la actividad docente para que se traduzca en resultados favorables dentro de los procesos de evaluación y acreditación. Promoviendo la comprensión del modelo pedagógico institucional, que en su última instancia debería integrarse como componente del micro currículo.

7.3 Modelo pedagógico institucional: el ruido

El régimen académico de la educación superior plantea que cada institución organice los aprendizajes, sus modalidades, la estructura curricular, defina las referencias epistemológicas y pedagógicas de las carreras y programas que imparten, a través de enfoques o modelos sustentados en una teoría educativa.

La aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior en el año 2010 provocó el reemplazo del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) por el Consejo de Educación Superior (CES). El cambio del órgano rector desembocó también en un nuevo Régimen Académico que mandaba la revisión y modificación de la planificación, seguimiento y evaluación del aprendizaje a través de los diseños curriculares. Adicionalmente, el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017³⁷ como documento que va plasmando los objetivos de desarrollo nacionales, señala la necesidad de que la educación superior se articule con la investigación científica y tecnológica. Estos mandatos comprenden la base legal para la formulación de modelos de las universidades.

Con estos antecedentes la Universidad Nacional de Chimborazo revisó el modelo que había definido en el año 2008, de tal forma que en el año 2014 lo modifica e indica que su Proyecto Educativo Institucional busca innovación por medio del “cambio intelectual, la

³⁷ Actualmente ya está en marcha el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2023 pero el modelo educativo de la UNACH partió del Plan anterior.

transformación de conciencia y cambio de actitud en los miembros de la comunidad educativa universitaria” (UNACH, 2014). El modelo desde la perspectiva curricular entiende la articulación con los objetivos de desarrollo dentro de su misma cavilación: el desarrollo de escenarios con enfoque de género y de interculturalidad para una educación democrática, incluyente y diversa, basada en el diálogo de saberes.

El documento público del modelo institucional disponible en su página web empieza por diagramar una identidad y a través de ella una vinculación con el contexto local, además contempla un espacio importante dedicado a replicar el marco normativo, así como a describir en remembranzas el compendio político y constitucional del país y sus repercusiones en la educación superior. Posteriormente ubica a la provincia de Chimborazo como campo de acción institucional, nombrando algunas de sus características, situación económica, sociológica y datos históricos variados. Luego llega a la cara institucional de la UNACH, su estructura, sus indicadores académicos y de evaluación.

Dentro de la descripción de aspectos internos constan resultados de algunos sondeos a los estudiantes (458) y docentes (273) sobre planificación didáctica, investigación, aspectos metodológicos, a manera de evaluación diagnóstica a esa fecha. Algunos datos representativos al respecto que recogen la percepción de los estudiantes sobre estos temas:

Tabla 25
Sondeo de opiniones de los estudiantes UNACH

OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES	PORCENTAJES
Docentes que hacen planificación desarticulada y descontextualizada de las clases.	31,8%
Docentes que no utilizan la investigación como una herramienta fundamental para que el estudiante relacione la teoría con la práctica y construya su propio conocimiento.	35,3%
Docentes que dan clases de manera tradicional, basados en la clase magistral, estableciendo una comunicación unidireccional.	73,4%
Docentes que manejan adecuadamente metodología que facilita el aprendizaje colaborativo.	26,6%
Docentes que integran saberes.	27%
Docentes que no hacen uso de la tecnología.	35%
Docentes que ocasionalmente o nunca consideran la evaluación diagnóstica.	43,5%

Estudiantes que creen que en la evaluación no se respeta el proceso de aprendizaje basado en principios de ética, equidad y transparencia.	37%
Estudiantes que señalan que en el proceso educativo no existe vinculación entre disciplinas.	27%

Fuente: Modelo Pedagógico UNACH 2014
Elaboración propia

Como puede observarse, la práctica docente a juicio de los estudiantes está valorada fuera de la práctica y las necesidades del contexto. Lo más significativo es la comunicación unidireccional en las clases.

Junto con la evaluación diagnóstica, la UNACH hizo una revisión a su anterior modelo y en el documento se describen varios cambios cualitativos de la situación en el año 2008 comparada al año 2014. Un aspecto resaltable es que inicialmente los docentes creían suficiente el dominio de contenidos de la asignatura para ejercer la docencia y al 2014 la preocupación no estaba limitada al contenido, sino que incluía la capacitación en temas pedagógicos para mejorar la práctica.

El paradigma que el modelo declara adoptar es la complejidad, para lograr una visión sistémica de los fenómenos que intervienen en la comunidad universitaria. En este apartado están además los principios y los nuevos roles que aboca dicho paradigma para docentes y estudiantes. Este punto es de especial atención. A los docentes se les atribuye la responsabilidad de constante actualización y capacitación, así como la preparación de ambientes de aprendizaje que promuevan la participación. A los estudiantes en tanto, les corresponde mejorar su trabajo autónomo, sus capacidades y desarrollar espíritus críticos y emprendedores. Estas declaraciones asignan roles al profesorado y a los estudiantes, para alcanzar una visión institucional.

El modelo plantea además como lineamientos psicopedagógicos: los enfoques socio crítico, holístico, sistemático y conectivista, la teoría de aprendizaje por descubrimiento de Bruner, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría del aprendizaje socio cultural de Vygotsky. Gráficamente está resumido de la siguiente manera:

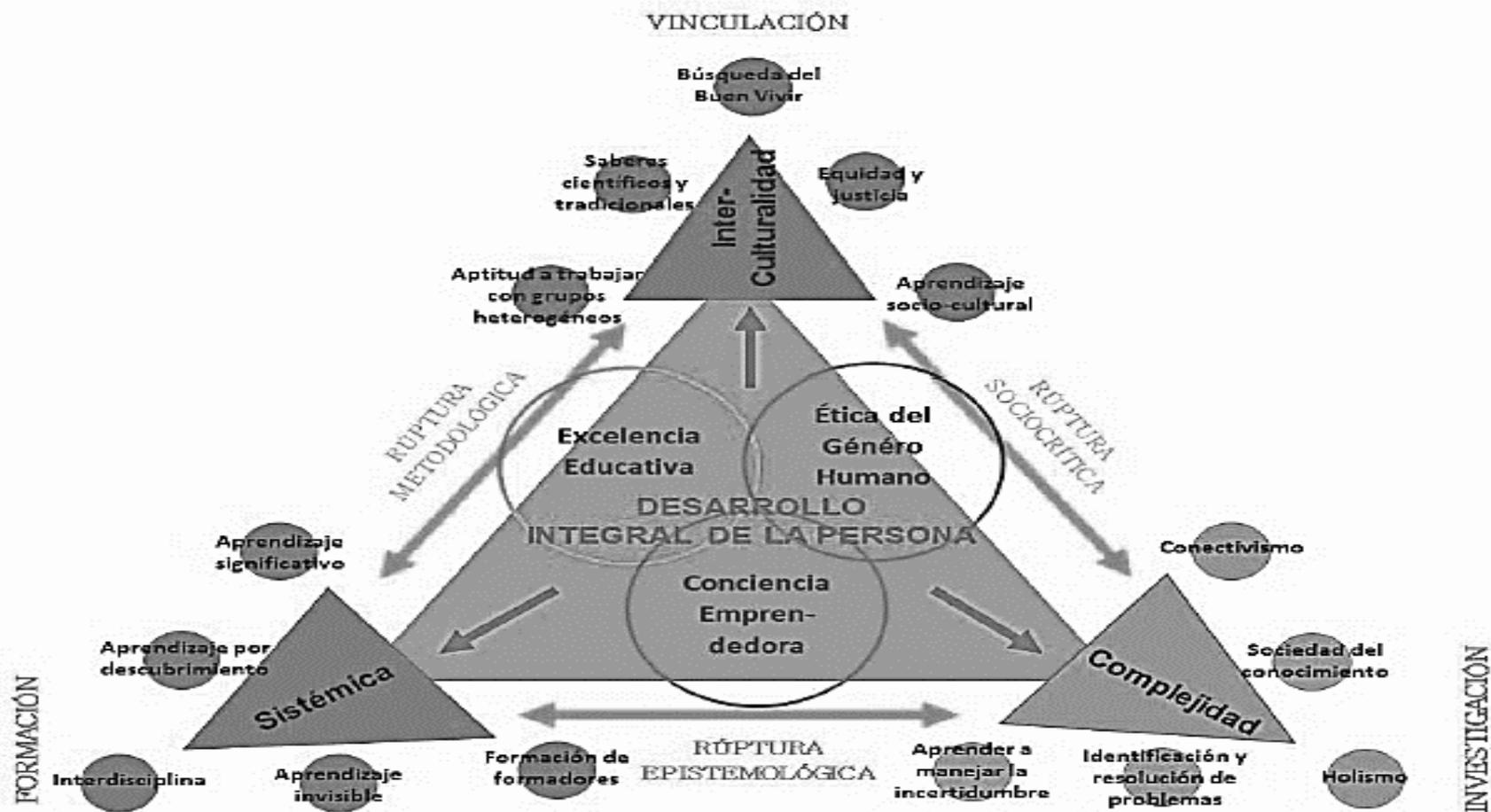


Figura N°28 Modelo Educativo Pedagógico Didáctico UNACH
 Fuente: Modelo pedagógico 2014

Con el régimen académico el CES propulsó a las instituciones de educación superior a procesos de evaluación que ya venían siendo parte de la cotidianidad, a raíz del Mandato 14 de la Asamblea Nacional Constituyente; mediante el cual se disponía la valoración del nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior. Se propiciaba la depuración, con la finalidad de garantizar calidad académica.

La evaluación que llega a la UNACH destapa realidades como las del sondeo de opiniones (Ver Tabla 26) que reflejaban cuestionamientos al respecto de la práctica docente y la contraposición entre opiniones de docentes y estudiantes. Se evidenciaba que había una percepción sobreestimada de la propia práctica docente comparada con los resultados de los organismos de evaluación y las percepciones de los estudiantes.

La construcción del modelo y el trabajo implicado fueron asumidos por la Dirección General Académica de la UNACH, unidad en donde se concibió el modelo y la metodología de rediseño curricular. Uno de los entrevistados describía la situación de estos cambios de la siguiente manera:

(...) La Unidad de Planificación Académica, que es parte de la Dirección Académica, se creó precisamente como una necesidad para la reforma de los currículos. La práctica de la universidad era hacer reformas basadas básicamente en la construcción de mallas, era como un sinónimo, reforma curricular era revisión de malla. Con esta lógica, con estos nuevos cambios, con esta visión del modelo se llegó a determinar que no era suficiente, entonces mientras antes nos decían: los rediseños se hacían en dos días, en tres días, sentados en una mesa en donde se reunían los profesores; este rediseño ha sido un trabajo de dos años realmente, o sea bastante extenso pero muy importante también. (P10: E5.docx - 10:45 - 32:32)

Aquí puede hallarse un factor determinante para que el nuevo modelo se haya topado con inconformidades. No solo hay un cambio con respecto al documento del modelo anterior sino una nueva concepción del currículo, una organización del aprendizaje totalmente interconectada, como la que solicita el Consejo de Educación Superior: integradora. El cambio por su propia naturaleza es una deflexión que invoca resistencia y al pensar en el currículo más allá del plan de estudios, en su conjunto cultural, social, político e instrumental invita a una reformulación cognitiva y actitudinal que puede no ser asimilada fácilmente.

Las autoridades gubernamentales nacionales y específicamente las del sector de educación superior, desde el inicio de los cambios en el sistema, introdujeron algunas características imprescindibles del proceso, una de ellas es la pertinencia. La forma de conceptualizar cada cambio depende de la estructura de cada institución. En el caso de la UNACH, la respuesta a la pertinencia pasa por los siguientes pasos (UNACH, 2014):

- Estar en contacto con las políticas y líneas de la planificación del gobierno nacional y los gobiernos seccionales regionales y locales para que haya coherencia entre la realidad contextual, los perfiles profesionales y los contenidos curriculares.
- Estar en contacto con el mundo del trabajo, para intercambiar experiencias con el sector productivo en aspectos de eficiencia, uso de tecnología, necesidades de capacitación y actualización, movimiento mundial y nacional de la economía, la sociología, los cambios de la legislación, etc.
- Estar en contacto con los cambios y tendencias del conocimiento y de las disciplinas que sustentan epistemológicamente a las profesiones, para conocer su dinámica y establecer las perspectivas y orientaciones que deben guiar la integración de los campos de formación curricular.
- Estar en contacto con las transformaciones tecnológicas, que al integrarse con los conocimientos profesionales permiten la innovación curricular a partir de nuevos modelos de organización del conocimiento multi e interdisciplinar redireccionando la gestión académica.
- Estar en contacto con los demás niveles del sistema educativo, para formar una “cadena educativa” que forme un todo coherente en el cual los subsistemas o niveles se articulen en torno a un proyecto común al servicio del desarrollo armonioso y sostenible en el espacio y el tiempo.
- Estar en contacto con la cultura y las culturas en búsqueda de la verdad, creando en el currículo espacios para el fortalecimiento de la identidad y el rescate de todas las manifestaciones artísticas.
- Estar en contacto con todos, para potencializar en el currículo la atención al desarrollo de conductas solidarias, justas, de inclusión social, equidad y conciencia ambiental.

Para docentes, autoridades y estudiantes el tema del modelo educativo. Para los docentes de manera particular hablar del modelo puede ser sinónimo de desaliento y confusión.

La socialización del modelo para las autoridades ha requerido esfuerzos y acciones típicas como la convocatoria general al auditorio institucional para presentar el modelo, hasta tareas específicas de difusión en cada facultad y carrera. Sin embargo, reconocen que la verdadera socialización es la llegada del modelo a las aulas, como una aplicación desde la comprensión que hace un docente de cada uno de los principios, enfoques, teorías y el posterior rediseño curricular.

Si nosotros, a ciencia cierta -y a mí mismo- me preguntan a profundidad qué componentes tiene el modelo pedagógico, didáctico, educativo -está concebido como tal- no vamos a tener

la seguridad del caso de hablar de esos contenidos o lo que proyecta. (P 9: E6.docx - 9:6 - 12:12)

El modelo pedagógico está sustentado principalmente en los principios epistemológicos de Edgar Morin, del pensamiento complejo. Entonces sobre eso, hay que discutir durísimo, porque los docentes no estamos muy familiarizados en tratar también el conocimiento desde un punto de vista filosófico. (P 5: E4.docx - 5:32 - 45:45)

“Sí, lo están aplicando. No diría en su totalidad, porque no creo que se cumpla todo, pero igual sí” (P2: D2.docx - 2:89 - 141:141).

El reclamo por más explicaciones sobre las implicaciones y bases del modelo se encontraba con la confusión, el desconcierto o el desconocimiento de este, revelado en la descripción del modelo anterior en lugar del actual.

“La universidad cogió ese modelo de aprender investigando que es coyuntural a lo que está pasando este rato en el mundo” (P 8: E4.docx - 8:28 - 31:31).

“Ya el modelo educativo como tal, ya está siendo implementado, a través primero de la estructura del rediseño” (P10: E5.docx - 10:40 - 38:38).

Yo sé que existe otro modelo pedagógico, pero si le preguntamos a cualquiera de los compañeros nadie va a saber cuál es el actual modelo pedagógico que está utilizando la universidad. Antes decían que, por competencias, o saber aprendiendo para el desarrollo sostenible y sustentable, hoy ya no es ese modelo, es otro. (P 1: D1.docx - 1:61 - 73:73)

El rediseño curricular como eje armonizador de la nueva propuesta educativa no deja de ser un terreno lejano para el profesorado. Paradójicamente los actores de dicho rediseño son los mismos docentes. En la reunión de devolución de información pudo conocerse que varios de los procesos relacionados estuvieron a cargo de docentes ocasionales, que al momento ya no forman parte de la universidad. Los desajustes y la ruptura de congruencia derivados de esta situación obligaron a la institución a posponer la aplicación de los nuevos diseños en el primer período académico del año 2017.

Dependemos cada semestre, de que a lo mejor cambia el personal o los compañeros docentes que trabajaban en esta unidad asumen otras responsabilidades y eso nos debilita porque realmente el trabajo que se hizo durante dos años -desde el 2014- ha sido primero de capacitación a nuestros compañeros. Es decir, que entren a esta dinámica de trabajo y el momento que son movilizados a otras dependencias es comenzar nuevamente de cero con este proceso. (P10: E5.docx - 10:37 - 37:37)

El rediseño curricular requería partir de lo estratégico, acudir a lo pragmático hasta llegar a hacer revisiones globales e individuales de los núcleos básicos o conocimientos cardinales

de las disciplinas, asignaturas y contenidos. Los resultados no podrán ser valorados hasta que toda la aplicación se haya hecho a nivel universidad³⁸.

Otro elemento que puede jugar un papel importante es el resultado documental del modelo, cuyo título: *Aproximación epistemológico-metodológica, desde la complejidad, para el desarrollo integral de la persona, rearticulando la investigación, formación y vinculación*, podría no favorecer su difusión. Es más fácil identificar la existencia de un modelo educativo, pedagógico y didáctico que todo el título. Este asunto que puede asemejarse a un tópico de forma, sin importancia, dibuja más que una puerta de entrada, una barrera.

“Que tiene un tremendo nombre. Yo igual digo ¿por qué lo hacen tan grande? Tienen que hacerlo menos complicado” (P 2: D2.docx - 2:88 - 137:137).

La terminología que se usa en los documentos del modelo puede resultar muy familiar para los docentes de la facultad de educación, las autoridades y quienes han tenido la oportunidad de seguir una especialización o formación de larga duración en temas afines a la educación. Para un ingeniero industrial, un cirujano, un odontólogo, un arquitecto, que lee los enfoques psicopedagógicos del modelo o la metodología de rediseño curricular, el acceso a una transmisión de valores institucionales sin duda es más difícil.

Dentro de la lógica organizacional es interesante preguntar ¿Qué define y qué excluye el lenguaje de la perspectiva educativa de la UNACH? Los docentes de planta de todas las facultades, a través de los años de experiencia están más acostumbrados a hablar de los niveles curriculares. La misma transición de “revisión de malla” a “rediseño curricular” atiende una transformación estructural.

El reto de propugnar un nuevo camino institucional es equivalente a ubicar el macro, meso y micro currículo a lectura y comprensión de los diversos perfiles que conforman la planta docente. O lo que es lo mismo, la creación de un nuevo saber de comunidad universitaria alrededor de la práctica docente.

La declaración de propósitos educativos se puede hacer ostensible con el trabajo mancomunado y la participación de los involucrados. Pero cuando no hay una identificación de ese aporte personal dentro de una institución, el producto parece una parcela ajena. Un docente, en la sesión de devolución de datos se refería al “autor” del modelo: *“Quien lo hizo creo que es un español”*.

Quien figura como principal en el documento del modelo y en la metodología del diseño curricular: Nicolás Malinowski, no pertenece a la UNACH, estuvo vinculado con la

³⁸ En la Facultad de Ciencias de la Educación donde ya se pusieron en marcha los rediseños curriculares hubo un primer proceso de valoración, en el mes de marzo de 2018.

Multidiversidad Mundo Real Edgar Morin. Esta intervención externa en un documento de tanta envergadura para la universidad parece haber mermado la confianza en la renovación de los postulados educativos. Los docentes advierten una socialización del resultado, no del proceso de construcción. Cuando presentan su inconformidad hacen no una demanda de participación sino de inclusión. Si los docentes no se ven dentro del modelo, no pueden interiorizarlo.

Otro factor es la compañía de soportes de difusión para el modelo educativo. El modelo se termina en el año 2014 pero es aprobado en el año 2015, cuando el documento fue colgado en la página web de la institución no existían ejemplares impresos y la misma metodología del rediseño curricular fue publicada en el año 2016 y entregada hasta abril del año 2017.

Y se dieron unas dos o tres conferencias, se dieron en algunos escenarios, de teoría del pensamiento [pero únicamente era ese pensamiento complejo el que no mismo, todo mundo se quedó así, sin saber cómo mismo iba a ser aplicado ese modelo] Es que no aterrizaron en la practicidad, solo mencionaron la parte teórica, hicieron un ejemplo, pero no era ni siquiera en la Universidad, del que hablaron y expusieron. (P 1: D1.docx - 1:68 - 81:81)

La necesidad institucional de hacer del modelo pedagógico una práctica común lo convirtió en un tema de capacitación, al inicio de forma implícita en el marco de ciertos cambios curriculares que fueron difundidos a manera de cursos. A partir de agosto de 2017 la Dirección Académica organizó una especie de preparación de formador de formadores, escogiendo a profesores representativos para que se especialicen en él.

En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías se sumó el tema de los rediseños. La intención fue contar con docentes que, en calidad de líderes, ejecuten un programa de capacitación previo al período octubre 2017-marzo 2018. Se buscaba que todos los profesores comprendan el modelo y quienes pertenecían a carreras rediseñadas o vigentes, apliquen el enfoque interdisciplinario y transdisciplinario adscrito al modelo. Este proceso servía además de preparación para la posible evaluación del CEAACES del año 2018.

Los diseños y rediseños curriculares están vinculados a la vigencia de una carrera con la correspondiente aprobación por el Consejo de Educación Superior. En cada institución de educación superior se gesta un proyecto interno por carrera que incluye la malla curricular y los convenios de prácticas preprofesionales aprobados en el seno del órgano colegiado de cada universidad. El diseño o rediseño que orienta el análisis de la SENESCYT se centra en (CES, 2017b):

- Problemas y necesidades que abordará la profesión con los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV)

- Problemas nacionales y locales, con clara definición de las áreas prioritarias y estratégicas y necesidades de los actores y sectores a las que se vinculará la profesión.
- Aportes del currículo y los aspectos que se consideran en el artículo 107 de la LOES (principio de pertinencia), así como el análisis de demanda ocupacional que haya construido la universidad o escuela politécnica.
- Áreas prioritarias y estratégicas y necesidades de los actores y sectores, objetivos del PNBV, matrices productivas, a las que se vinculará la profesión y el perfil de egreso.
- Actores y sectores con los que se articularán los programas de vinculación y definen sus impactos.
- Funciones y roles de los escenarios laborales en lo que actuarán los futuros profesionales, con las necesidades de formación de talento humano en el país.
- Equipo de gestión de la carrera (perfiles, tiempo de dedicación y funciones).
- Planta docente de la carrera (titulaciones, tiempo de dedicación) en relación con las cátedras, asignaturas, cursos o equivalentes a impartirse en el primer año de la carrera.
- Perfiles de la planta docente a partir del segundo año de la carrera, en relación con las cátedras, asignaturas, cursos o equivalentes a impartirse en el primer año de la carrera.
- Políticas de permanencia y promoción respecto del desempeño académico, investigativo y profesional de los docentes.
- Análisis del estudio técnico de justificación del arancel y matrícula propuestos, de conformidad al anexo de este documento.

Como puede suponerse, articular todas estas cuestiones requiere de una movilización importante de recursos para la universidad, desde estudios a nivel zonal hasta la conformación de comisiones que sistematicen y elaboren los proyectos. Si a esto se suman los cambios en las disposiciones en el transcurso de los procesos y la rotación de los docentes a cargo, puede notarse que la misión de un nuevo pensamiento curricular era muy difícil de lograr y más aún de que sea consensuado y aceptado.

El modelo educativo ocupa mucho de su espacio para justificar su existencia frente a la normativa, más que a posicionarse frente al contexto y a resolver su inmersión en las diferentes funciones universitarias: docencia, investigación, vinculación. El sitio que le dedica a la teoría por otra parte luce desconectado de los fundamentos institucionales. La inclusión

de valiosos aportes teóricos y enfoques se encuentra dispersa y no rezuma una orientación individual como universidad, a partir de ellos.

La creación y aceptación del modelo pedagógico son pasos notables para que la comunidad universitaria abrace su cualidad y su lugar frente al conjunto de instituciones de educación superior, así como las relaciones desplegadas en el recinto físico y el tejido social que enmarca. La misma metodología de rediseño curricular de la UNACH dice que el modelo define el enfoque por el cual los estudiantes pueden conocer cómo se desarrollará su formación profesional, lo cual facilitará su afiliación institucional (Malinowski et al., 2016, fol. 38). Este último planteamiento es una relación causa-efecto que no apareció en los grupos de estudiantes, en realidad había una distancia igual o más crítica que la de los docentes.

Hubo una presentación aquí en el auditorio sobre el modelo macro y microcurricular, algo así, no recuerdo bien. Ahí más o menos decían los modelos macro y micro, tanto pedagógicos, para cada docente, como para cada materia que imparte el docente. Pero considerando todo esto de que les dan un curso, un taller, un seminario, también no existe el acogimiento de parte del docente, porque si él tuviera esa entrega, ese empeño para poder impartir, brindar conocimiento que sabe, también ponerle un poquito de ganas, así como a nosotros también nos dicen. Fuera muy necesario e importante que ellos también practiquen, practiquen lo que a nosotros nos dicen. (P12: E2.docx - 12:40 - 49:49)

El modelo está lejos de todos, es una concentración de palabras que no representa un lenguaje. Su aprobación es un infrasonido que con el tiempo se convierte en ruido. Los intentos por hacer del modelo educativo un eco perceptible, audible, compartido, son visibles y seguramente necesarios; pero es menester hacer la retrospectiva del proceso para saber por qué no hay cercanía ni reconocimiento. La debilidad del proyecto parece estar en su operativización, aunque también se localiza una colocación ante la educación superior que frena cualquier posibilidad de renovación.

La revisión documental evidencia que la universidad inicialmente ubicó los primeros fundamentos investigativos que conducirían el nuevo texto del modelo. Los sondeos de opinión justamente reflejaban una proto participación. Ese momento parece haber sido el idóneo para abrir puertas a la discusión, a la evaluación interna y a las propuestas. Una vez hecha la valoración institucional, el siguiente paso pudo haber sido la inclusión a través de procesos participativos para adherir a los actores, haciéndolos parte presencial de las recapitulaciones y anunciando la hoja de ruta. Finalmente, en la presentación y posterior aprobación, pudo haberse llevado la integración, donde todos se convertían en hacedores y ejecutores de las propuestas: estudiantes, docentes, autoridades, personal administrativo. Al parecer esta secuencia no sucedió o encontró barreras en su transcurso.

Dentro del apartado de concurrencias con respecto a los aspectos institucionales se habló de los limitantes internos que el profesorado y estudiantes encontraban en la difusión y puesta en práctica del modelo. La percepción de la urgencia y el cumplimiento *per se* debilitan la cohesión institucional porque se pierde la oportunidad de que las voces (a favor y en contra) se oigan por igual. Desde el punto de vista de gestión se propende al resultado, al indicador, lo cual es completamente comprensible en un escenario perseguido todo el tiempo por la figura de la evaluación y la acreditación. Ahora la pregunta apunta a cómo las evidencias en papel y en digital tienen detrás el aval de quienes forman parte de la universidad.

Finalmente, los encargados de estos procesos no muestran tener la posibilidad de discernir los caminos de cómo crear cultura institucional y lineamientos pedagógicos fuera de la norma, o en realidad dentro de ella. Lo único que tienen a mano son las bases legales pero las cuestiones políticas, sociológicas y organizacionales que surgen dentro de cualquier proceso que emprenda la universidad, son algo que no puede tramitarse con una lectura solitaria y reclama más que difusión o socialización, información e integración oportuna. Cuestiones que parecen demasiado idílicas dentro de la estructura universitaria.

La forma que encontró la UNACH para solventar los desajustes vinculados al modelo educativo fueron los llamados procesos de socialización y la capacitación en sí misma. Grupos de docentes capacitados en primera línea sobre los contenidos del modelo y en una segunda línea capacitación abierta, donde los primeros hacían el papel de facilitadores. Este proceso fue desarrollado posteriormente al trabajo de campo (septiembre 2017) y saca a flote la permanencia del tema como un imperativo a tratar e interiorizar en la comunidad académica.

7.4 Internet como huésped del aula: la presencia por defecto

Las competencias en el manejo de las TIC como un base para solucionar problemas establece en la formación docente el aprendizaje y profundización de los elementos básicos de la tecnología, que a su vez permita a los estudiantes adquirir conocimientos más avanzados de las asignaturas y aplicarla a problemas complejos en la vida real (UNESCO, 2017).

Revisar cualquier propuesta educativa hoy en día es dirigirse a la inclusión de la tecnología como herramienta decisoria para enfrentar los retos formativos y la inmersión en una sociedad globalizada. En la UNACH el uso de las TIC surge en consenso para estudiantes, docentes y autoridades. No hay ninguna mención en contra de la tecnología, sino que más bien se la considera clave para seguir el ritmo de cambios que marca el entorno y las innovaciones que presenta cada campo de conocimiento.

Sin embargo, ningún grupo la pone como eje de la docencia. Los estudiantes validan su uso como materiales de la práctica profesional. En el aula o el desarrollo de una clase la fórmula que convence incluye los conocimientos pedagógicos y disciplinares que muestra un docente.

Cuando la conversación con los grupos estaba diagramada alrededor de la tecnología, lo primero que se enunciaba era la presentación de láminas de *Power Point* en el aula de clases. Con excepción de la facultad de Ciencias de la Salud, docentes y estudiantes asociaban las TIC con una diapositiva.

Esta forma de “tecnificar” el aula no ha sido bien recibida por los estudiantes. El uso del proyector abre duras críticas, a veces a la preparación previa que el docente ha tenido para llegar a una clase, a la forma en la que presenta el texto o a la supresión del diálogo que implica una lectura repetitiva del material visual.

La diapositiva genera malestar para los estudiantes porque no hallan en ella un recurso educativo sino “copia y pega” de contenidos que ellos podrían encontrar y leer por su cuenta. El juicio a las instrucciones: Ctrl+C y Ctrl+V para encontrar información en internet y ubicarla sin más en un trabajo encomendado, ya aparecía cuando los docentes hablaban de las falencias del sistema educativo. Contrastando testimonios parece que no se trata de una falencia sino de una forma de hacer las cosas, de un manejo de la información y de un concepto institucional de las TIC que se ha reducido al uso del proyector y al desplazamiento de datos de un lugar a otro.

“Algo que sí creo que no deberían hacer es traer diapositivas y leerlas. Eso es algo que en realidad no deberían hacer, porque tranquilamente nosotros podríamos hacer eso: buscar la información en internet, armar diapositivas, traer y leerlas” (P14: E4.docx - 14:32 - 48:48).

“Viene el asunto de las TIC, ya tenemos material de apoyo para poder de mejor manera las clases” (P1: D1.docx - 1:73 - 85:85).

“Hoy en día se está confundiendo mucho, con eso de la tecnología, se pone el *infocus*: lea y listo” (P 3: D3.docx - 3:36 - 36:36).

Navegar por la red para los profesores es una forma de platicar con sus estudiantes, una forma de ingresar a los códigos de sus comportamientos y lenguajes, pero es un recorrido que no puede dissociarse de la mirada crítica. La fórmula del no invitado representa a la tecnología como huésped irremediable, por lo tanto, en constante análisis. Una de las redes de la práctica docente precisamente se teje alrededor de valorar cuando la irrupción se convierte en interrupción del pensamiento, cuando el recurso se vuelve ley, cuando la herramienta sustituye el encuentro pedagógico.

En los registros de capacitación, en los testimonios de los encargados de la capacitación docente y en la voz de los mismos docentes se confirma que en la universidad se han dictado varios cursos sobre manejo de aulas virtuales, blogs, manejo específico de programas estadísticos o temas donde estuvo asociado el uso de recursos tecnológicos para su desarrollo. Estos hechos dejan una visión institucional que recoge la preocupación por la formación docente en las TIC aplicadas al aula. En el historial de capacitaciones puede verse que los cursos tienen una progresión en los años, desde cuestiones muy básicas del uso de ordenador hasta aplicaciones más sofisticadas, estas últimas conectadas en muchos de los casos a la capacitación disciplinar.

El hospedaje para la tecnología está disponible pero la infraestructura puede resultar insuficiente, porque la petición de los estudiantes no está concentrada en un programa informático o en una aplicación móvil sino en la interacción con el profesor y la oportunidad de aprender usando soportes tecnológicos.

Los profesores insisten en que la tecnología tiene que ser un soporte, pero no la panacea. En el caso de la facultad de Ciencias de la Salud, particularmente para docentes y autoridades y en menor medida para estudiantes, la tecnología está vinculada a usos más especializados como el equipamiento médico de última generación o el instrumental más avanzado de cirugía y estética dental.

No todo lo de internet sirve [claro]. Entonces ¿qué tiene que hacer el docente? Hay que decir que hay revistas indexadas y tiene que indicarle al estudiante dónde encontrar esa revista, incluso darle el nombre y los artículos científicos de qué fecha a qué fecha traiga. (P 2: D2.docx - 2:75 - 110:110)

“Quisiéramos algo que se asemeje mucho a la realidad para que ellos puedan -cuando vayan a los escenarios reales- decir en realidad esto está muy similar a lo que aprendimos y puedan actuar de mejor manera” (P 2: D2.docx - 2:28 - 56:56)

7.5 Docente investigador: ¿redundancia o aclaración?

El pasado 30 de noviembre de 2017 el titular de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Ecuador, como panelista en el evento “Políticas educativas a largo plazo”, parte del Primer Encuentro de Metodologías para la Evaluación de la Educación, desarrollado en la ciudad de Quito, decía que una de las tareas pendientes era resolver la “dicotomía” entre profesor e investigador. Esta división de los términos aparece en el marco de la nueva Constitución y la Ley Orgánica de Educación Superior, cuyo Art.147 señala que:

El personal académico de las universidades y escuelas politécnicas está conformado por profesores o profesoras e investigadores o investigadoras. El ejercicio de la cátedra y la

investigación podrán combinarse entre sí, lo mismo que con actividades de dirección, si su horario lo permite.

A partir de la normativa empezó a edificarse un nuevo perfil de docente y el título de “investigador” nació con mayor rango e imponentia dentro de las instituciones de educación superior porque el término evocaba a un grado de Doctor, trabajos científicos, proyectos de gran impacto social, en suma: reconocimiento.

La misma Ley de Educación Superior instauró la obligatoriedad, para quienes aspiraban a ser profesor titular principal o autoridad académica, la posesión del título de doctor (PhD o su equivalente) con un plazo de cinco años posteriores a la promulgación de la ley para los aspirantes a Rectorados o Vicerrectorados y un plazo de siete años para los profesores titulares. Esta disposición revolucionó el sistema universitario pues quienes ya eran profesores titulares se vieron abocados a la búsqueda inmediata de programas de doctorado, lo mismo para quienes anhelaban ingresar a la academia.

En respuesta a esta demanda el Programa de Becas de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación oferta becas de doctorado para docentes, investigadores, profesores de inglés y mantiene su convocatoria abierta. Dentro de las universidades ocurre algo similar, se promueven becas internas para garantizar que en el plazo señalado todos los docentes titulares sean doctores y quienes no pertenecen a ninguna institución de educación superior buscan el financiamiento por crédito público del Instituto de Fomento al Talento Humano (IFTH) de antigua denominación Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo (IECE). Esta regulación no se quedó únicamente dentro del sistema de educación superior, sino que dejó a nivel país la sensación de que un título de grado o de máster eran titulaciones parciales y el camino académico debía llegar obligatoriamente hasta los estudios de doctorado.

Los resultados de la evaluación del sistema de educación superior realizados en el primer trimestre del año 2012 revelaron múltiples problemas en aspectos fundamentales del quehacer universitario, entre ellos, la ausencia casi total de investigación (Ponce Jarrín, 2016). Los objetivos de desarrollo y las políticas para instrumentarlos fueron direccionados a mejorar estos indicadores, de tal manera que la asignación de recursos y la relación entre instituciones de educación superior y organismos supervisores se fomenta a partir de esta carencia.

En la UNACH la exigencia de publicaciones y las titulaciones de Doctor acapararon la atención de todos. En el momento en el que la demanda de doctorados se disparó, universidades de otras latitudes capturaron esa necesidad lanzando programas con facilidades de desplazamiento o con base en convenios interinstitucionales. La base de datos de los

docentes de la UNACH muestra que hay quienes están siguiendo o han culminado estudios de doctorado en: Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Perú, Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela, Universidad de la Habana Cuba, Universidad de Granada, Universidad de Salamanca, Universidad de Sevilla.

“Ahora estamos desesperados porque estamos en el proceso de ubicación y nos dicen que, si quieres ascender, si quieres hacer agregado dos ¿Dónde está tu producción académica?” (P 4: D4.docx - 4:116 - 99:99).

“¿Por qué la gente va a un PhD? Porque tenemos la presión de un doctorado este momento, quienes queremos hacer docencia” (P 8: ED4.docx - 8:37 - 43:43).

Los estudios de doctorado y la producción académica fueron introducidos a la comunidad universitaria con precipitación, como un paso imprescindible para el ascenso, como la credencial para subir de “categoría”.

Si pensamos en este término, la realización de estudios doctorales o la escritura de artículos científicos no están conectados dentro de una idea amplia de investigación o suscritos a una epistemología, sino que albergan otras acepciones de “categoría”. Una de las significaciones es la posición dentro de una jerarquía: el profesor como personal académico que de acuerdo con su perfil puede ser principal uno o dos, agregado uno o dos. Otra, es la división, la clasificación: profesores que tienen título de tercer nivel, profesores con estudios de máster, profesores PhD. De estas dos puede desprenderse una condición social de unos con respecto a otros: el profesor que ha escrito artículos y puede autodenominarse académico, el profesor que “solo” es profesor y cuyo nombre permanece huérfano de validación.

Todas estas clases establecidas alrededor de la investigación han hecho que esta no pase como ese camino de profundización, de búsqueda, como un encuentro con la pregunta. Se ha convertido en un número que bien podría contar las publicaciones en un período de tiempo, pero que no es compatible con una posibilidad transformadora desde la formación de la labor investigativa en un programa de doctorado hasta su práctica continuada en la vida académica.

El discurso político nacional alrededor de la calidad académica estaba vinculado a obtener más doctores que integren las plantas docentes universitarias como fin primordial y totalizante. Si hay una dificultad que se desgaja de este llamado es que los estudios doctorales no pueden considerarse un imperativo para todos los profesionales de la academia, pues la especialización en cada área de conocimiento puede pasar por diferentes rumbos.

Es notable que la investigación en todas sus fases ha sido sometida a un reduccionismo que no respeta la lectura y la escritura desde un punto de vista emancipatorio, sino que son

rebajadas a materias primas dentro de la factoría científica, siendo esta última, el único hábitat viable para la cualidad académica.

Al producirse una desestimación de las características de la universidad nace un conflicto entre la propuesta de un nivel de pensamiento más profundo, que sería una asunción del docente universitario como mediador, investigador y participante activo de transformaciones educativas; y el rédito que pueden proveer los artículos o las titulaciones para lograr un mejor lugar dentro de los estamentos institucionales y sociales. En este trance la que ha perdido es la docencia, pues dar una buena clase, dar tiempo a los estudiantes o dedicarse a preparar mejores lecturas, no está reconocido en el escalafón, es una función implícita que no sobresale.

Las autoridades de la UNACH convergen en una posible solución para esta pugna invisible, la docencia como insumo de la investigación, es decir, que a través de la práctica se articulen posibilidades de exploración educativa. Esta aparente solución sin embargo puede mal entenderse o desviarse del planteamiento institucional.

“A mis estudiantes ya les exijo que haga el artículo científico: nos sentamos, les explico que ya está el insumo, hacemos unos buenos instrumentos de investigación y publicamos. Yo me encargo de publicar, yo como autor y tú como coautor” (P 4: D4.docx - 4:150 - 123:123).

“Las tesis de pregrado deberían salir con uno. Cuando nosotros intentamos (...), dijeron que se están aprovechando de la investigación de los estudiantes. ¡Qué absurdo!” (P 4: D4.docx - 4:151 - 124:124).

Esta comunión de funciones universitarias encuentra un campo de discusión jurídico. El Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, que norma la articulación del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales con el Sistema de Educación Superior señala al respecto:

Artículo 114.- De los titulares de derechos de obras creadas en las instituciones de educación superior y centros educativos .- En el caso de las obras creadas en centros educativos, universidades, escuelas politécnicas, institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y los conservatorios superiores, e institutos públicos de investigación como resultado de su actividad académica o de investigación tales como trabajos de titulación, proyectos de investigación o innovación, artículos académicos, u otros análogos, sin perjuicio de que pueda existir relación de dependencia, la titularidad de los derechos patrimoniales corresponderá a los autores. Sin embargo, el establecimiento tendrá una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos.

Sin perjuicio de los derechos reconocidos en el párrafo precedente, el establecimiento podrá realizar un uso comercial de la obra previa autorización de los titulares y notificación a los autores en caso de que se traten de distintas personas. En cuyo caso corresponderá a los autores un porcentaje no inferior al cuarenta por ciento de los beneficios económicos resultantes de esta explotación. El mismo beneficio se aplicará a los autores que hayan transferido sus derechos a instituciones de educación superior o centros educativos.

El derecho contemplado en el párrafo precedente a favor de los autores es irrenunciable y será aplicable también en el caso de obras realizadas dentro de institutos públicos de investigación.

Los proyectos de titulación ejecutados a nivel de grado tienen un tutor encargado del asesoramiento durante el proceso del trabajo investigativo, y así consta en las certificaciones del repositorio digital de proyectos de fin de grado de la UNACH. Aquí la pregunta importante supera la cesión de derechos de autor y trae a colación la misma necesidad que rodea la conversación docente en todo el trayecto y que es a su vez la prédica institucional: la producción científica como meta, como apuro, como garantía de pertenencia académica.

7.6 Saber llegar: los términos coincidentes.

El afán compartido por docentes y estudiantes emerge como una narración de identidad propia que resuena en dos palabras: el saber sugiere un conocimiento de algo y el llegar, un lugar. Saber llegar es una composición que resume las aspiraciones de docentes y estudiantes, a la vez que un contenido y origen incierto.

Los docentes describen su recorrido como un túnel, cuyo final es el estudiante, un camino a oscuras o una ceguera en medio de la luz. La imposibilidad de ver al estudiante está colocada como una frustración que necesita tratarse con las reflexiones propias y la comprensión de la longitud y estructura del camino. En este sentido, la capacitación puede tornarse en luz o en la posibilidad de ver.

“No es fácil llegar a los estudiantes y nos ha tocado capacitarnos y entender muchas cosas prácticas para hacerlo de mejor manera” (P 2: D2.docx - 2:3 - 26:26).

“Cuando iniciamos, iniciamos ciegos a esto, ciegos a cómo llegar al estudiante. Había que buscar mecanismos para llegar al estudiante y eso ni siquiera nosotros nos dábamos cuenta cuando empezamos a dar clases” (P 1: D1.docx - 1:153 - 86:86).

El aprendizaje por observación impregna en el docente un estilo, una posición en el aula y frente a los estudiantes, pero este es un aprendizaje accidental y recursivo. La realidad que sucede en el transcurso de cursos académicos coloca al profesor en la búsqueda de principios, de rutas que sustenten sus conocimientos y que a la vez le permitan ir más allá de sí mismo para cumplir el mandato de la enseñanza.

Para los profesores el asunto central es la transmisión o lo que es lo mismo, ser escuchados. Saber llegar en este caso es en realidad un tipo de envío postal de contenidos. La medida en la que dicha transmisión evoluciona a un trato con el estudiante está dada por el componente disciplinar. Para quienes trabajan en la Facultad de Educación el vínculo con los estudiantes está muy presente e incluso por encima de la transmisión:

“La cosa es saber llegar, para que a la gente le gusta, le atraiga, sea un buen profesional, para que la gente se interese y aprenda, pero a gusto, porque lo están haciendo interesante” (P 3: D3.docx - 3:23 - 33:33).

“Para mí la varita mágica es el amor, la entrega, esa capacidad que tenga uno de conocer, de ser mejor. Para mí es eso” (P3: D3.docx - 3:65 - 43:43).

Si bien en todas las facultades se acepta que los conocimientos por sí solos son exiguos para el encuentro con el estudiante y la importancia que tiene el involucrarse genuinamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, hay un choque con una verdad ya planteada previamente: las restricciones que impone la ausencia de formación pedagógica en los docentes.

Esta figurada priorización de lo pedagógico sobre lo disciplinar que aparece en las facultades de la universidad abre un camino para pensar en la técnica como un término evolucionado. Para los griegos la técnica no era correspondencia de arte u oficio manual, sino de dejar algo como está, o dejar que aparezca en el presente. El producir que construye no puede determinarse adecuadamente en este sentido. La esencia del construir es el dejar habitar (Heidegger, 2007, fol. 118).

En la época clásica el término (*tekné, techne*) toma la connotación de ocupación remunerada en contraposición del aprendizaje desinteresado. La variación de la concepción retrata como el conocimiento en sí mismo, en las áreas más técnicas, está encasillado en lo productivo; mientras que las áreas de educación y salud conservan aún lo estoico. Esto por encima de un juicio complementario entre la disciplina y la pedagogía sino dirigiendo el interés de la labor hacia la profesión o a la transformación.

Para los estudiantes, por otra parte, saber llegar tiene dos bifurcaciones claras: los conocimientos y el reconocimiento. Los conocimientos son un presupuesto que requieren de un catalizador en el reconocimiento, que refiere el pedido de los estudiantes de sentirse vistos, escuchados, tranquilos para preguntar, libres para equivocarse, cómodos para aprender.

Considerando que tanto los conocimientos del docente, como la parte pedagógica deben ir a la par, porque como los compañeros dicen el docente puede ser un buen profesional, puede tener un conocimiento vasto, pero a sí mismo no tiene una buena pedagogía no sabe cómo llegar a nosotros. Puede hacer mil cosas. pero no se le entiende. (P12: E2.docx - 12:27 - 34:34)

“Que el docente transmita confianza, para que se pierda un poco esa tensión que existe a veces en las clases y él de un poco más de apertura para que el criterio del estudiante sea aceptado” (P12: E2.docx - 12:53 - 75:75).

“La confianza de preguntar, aunque equivocándose, pero la confianza de preguntar tanto el docente como el estudiante. Tener esa confianza de preguntar, alzar la mano, aunque me equivoque igual alzarla” (P13: E3.docx - 13:5 -18:18).

Docentes y estudiantes parten de una carencia, para los primeros es el indicio de la atención y para los segundos es la entrega de un valor que suma en su formación. Cuando hay una cobertura, la actividad académica puede continuar. Alguna orientación mutua debe surgir entre las partes para entrar en una conversación que ponga a todos en situación, desplegando halos de relación pedagógica.

La enseñanza universitaria está entendida de dos modos, aunque nombrada con la misma composición. Los docentes hablan de cómo saber llegar como *saber ir, saber transitar hacia*. Cuando son mencionadas las herramientas y recursos, se está hablando de las condiciones en las que dictar una clase o enfrentar un tema sean situaciones llevaderas, satisfactorias y valoradas. Aquí cabe interrogar si estas intenciones pasan por una mirada al estudiante, una mirada real o están direccionadas a hacer de la docencia un proceso con tareas que tienen inicio y final.

Los estudiantes piden que algo llegue, algo que llene el vacío, que cree una suficiencia, una sensación de seguridad para lo que vendrá en el futuro. Ese algo tiene que ser útil, por eso la insistencia en que sea práctico, tiene que además ser concreto e imbuir a quien lo recibe. Las solicitudes de los estudiantes en ocasiones dejan al descubierto a unas singularidades que van de prisa, que valoran su juventud, que no tienen interés por mantenerse mucho tiempo leyendo o pensando, que se catalogan como muy informadas, y muchas veces más, que quien tienen en frente como docente.

“Serían dos, dos componentes simplemente: el conocimiento científico más la práctica, para de la práctica convalidar lo científico más la experiencia que ha vivido el docente” (P13: E3.docx - 13:55 - 46:46).

“Tienen que aprender a poder llegar, tienen que crear un vínculo entre el estudiante y el profesor, para que así haya una conexión y no se torne aburrida la clase” (P14: E4.docx - 14:49 - 59:59).

“Por ejemplo, hay unos libros que nos mandan a leer, como de quinientas hojas. Sin embargo, existen *papers* que los resumen esos libros en -qué se yo- unas cincuenta o sesenta hojas, donde te explican todo eso de ahí” (P14: E4.docx - 14:111 - 19:19).

Las escenas que va presentando la docencia despiertan más dudas que certezas y el profesor necesita tener algunas, le es vital saber que llega, tener señales que le avisen cómo su presencia está siendo acogida y cómo lo que presenta está siendo recibido. El estudiante pide ser acompañado y motivado, aunque se detiene a recordar que en la universidad es él quien debe formular su propia hoja de ruta para alcanzar paso a paso la titulación, punto que está reafirmado por los docentes cuando se llaman a sí mismos: facilitadores, guías. En algún momento la intermediación que hace el profesor universitario en el aprendizaje puede ser

invisible para los estudiantes, pero es este quién muestra el camino de acuerdo con sus recursos formativos, experienciales y personales.

En el análisis del saber llegar existe una dimensión que puede imponer el recorrido de antemano y se refiere a cómo el contexto establece una clasificación preliminar para los docentes. Con base en el tipo de vinculación laboral, la edad y el tiempo de permanencia en la universidad los profesores adquieren una cierta posición, unas características que les proporcionan o les quitan autoridad ante los estudiantes. Será diferente un profesor que tiene plaza fija a quien está contratado ocasionalmente (y su permanencia no está garantizada) como uno que empieza a dictar clases a uno que lleva más de cinco o diez años, uno que tiene treinta a uno que tiene cincuenta años. Los estudiantes asocian estas distinciones a los estilos de docencia, al compromiso personal con el trabajo y a lo novedoso o caduco de la asignatura. Estas diferencias también las ven las autoridades, como una tipificación que predispone o indisponde.

“En los profesores hay un fenómeno que se empieza a detectar el momento que adquiere la titularidad, siente que su estabilidad laboral está segura y ya no requiere hacer mayor esfuerzo, entonces hemos notado eso” (P 5: ED3.docx - 5:10 -25:25).

La tendencia a clasificar parece derivarse de la importancia o dominancia social del “modelo”. Cómo la permanencia o la ostentación de un cargo directivo otorgan un estatus al profesorado.

El saber llegar aparece para todos, pero su origen -como se dijo al inicio del epígrafe- es incierto. No es posible determinar de dónde ha salido y si su fuente acuñaba una interpretación pedagógica o meramente instrumental al enunciarlo. Lo que sí puede notarse es que la composición pertenece a la conversación institucional y de ahí que habite en muchas y diversas voces, aunque su integración al discurso en realidad alude a un camino de líneas punteadas e inacabado, que es a veces aspiración, otras, efervescencia y otras cuantas, fracaso.

En lenguaje de la física la distancia es una medición de longitud, pero el desplazamiento es la medida del cambio que permite asegurar que algo ya no está en su posición inicial. El estacionamiento en el conocimiento es apenas una distancia, por lo que necesita resignificación hacia el desplazamiento que los estudiantes reclaman y supone no estar en el mismo lugar donde iniciaron su titulación o el curso académico.

El desplazamiento que está también visualizado a su modo por los profesores, convoca una coincidencia entre los grupos. La docencia como entequeia parte de una actitud, llamada también vocación y disposición, conectada en momentos con el ingenio personal. Todo esto para nombrar el deseo de compartir, el deseo de estar, de escuchar, de ofrecerse al

trabajo de enseñar y aprender. Saber llegar ¿A dónde? No es un lugar, sino el logro de una alteración ineludible.

7.7 Funcionamiento de la capacitación: tras la huella de la formación pedagógica

La capacitación, tal cual habita en el imaginario de docentes y estudiantes, está latente como una posibilidad y necesidad, inclusive a veces asignándole efectos más allá de sus contornos. Para hablar de cómo funciona ha sido necesario saber primero cómo funciona la universidad, cómo la actividad docente está concebida bajo el criterio de los actores y en qué pilares reposa.

En la perspectiva de los estudiantes la responsabilidad del profesor con respecto a su formación puede traducirse en impactos halagadores dentro del aula de clases.

Yo no dudo, al menos, de que los profesores sean buenos, excelentes profesores. Pero que sí deberían capacitarles, me imagino, o sea que la universidad debería capacitar a los docentes para que tengan esa manera de poder llegar a los estudiantes de una mejor manera y que todos los conocimientos que ellos tienen puedan brindarnos a nosotros y sean de calidad. (P12: E2.docx - 12:24 - 32:32)

La capacitación pedagógica docente en la UNACH está a cargo de la Dirección General Académica mientras que las facultades se encargan directamente de la capacitación disciplinar. La Dirección General Académica propone un ciclo para organizar la capacitación docente que puede esquematizarse de la siguiente forma:

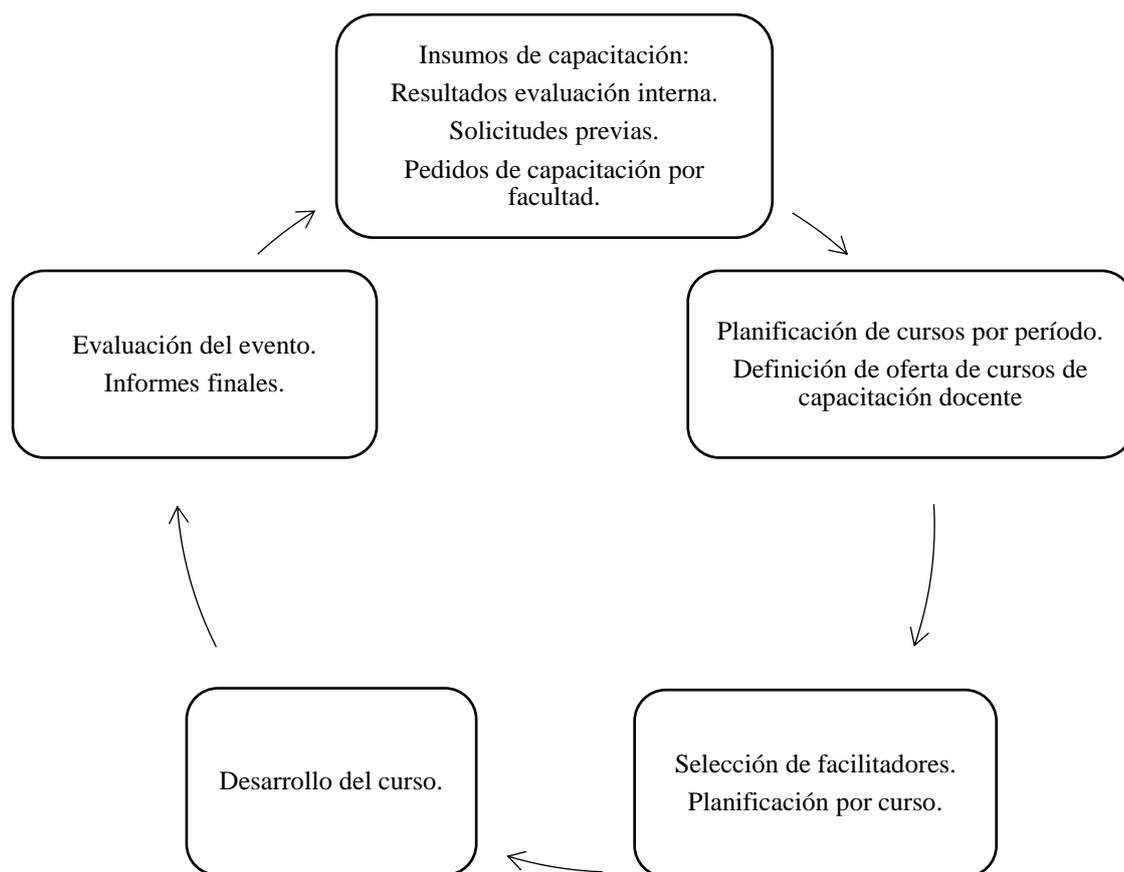


Figura N°29 Capacitación pedagógica UNACH.

Fuente: Entrevistas Vicerrectorado Académico y Dirección General Académica.
Elaboración propia.

Para poder describir este ciclo³⁹ se recurre a la sumatoria del análisis documental, el análisis y triangulación de datos, así como la observación directa del funcionamiento de los eventos de capacitación.

La planificación de eventos de capacitación parte de tres fuentes principales: La primera corresponde a los resultados de evaluación interna, un tema que como previamente se analizó en las concurrencias iniciales de este capítulo, tiene algunos cuestionamientos. Como insumo proporciona datos generales.

La segunda fuente son los comentarios, evaluaciones y peticiones que constan en el formulario de evaluación, que llenan los participantes al final de cada curso. El tercer insumo lo conforman los pedidos y requerimientos directos de cada facultad.

Las barreras de presupuesto definen facilitadores y el número de plazas que admite cada curso de capacitación. Cada evento tiene cupos limitados que también depende de la

³⁹ La ampliación de este tema forma parte del capítulo ocho, en el cual se desarrolla la propuesta formativa.

anticipada confirmación de los participantes para la preparación logística. El problema de organización se da cuando quienes se inscriben no necesariamente asisten, quienes asisten no lo hacen al cien por ciento y quien no se ha inscrito puede interesarse en participar a último momento o una vez iniciado el evento.

(...) Pero a veces sí ocurre que de las personas que asisten -no sé- tal vez un setenta por ciento de los inscritos asisten y un treinta por ciento son personas que el momento que inicia el curso se inscriben o participan, o se integran ese momento al ver que no han asistido las otras personas. (P10: E5.docx - 10:12 -18:18)

Los períodos de receso académico (meses de marzo y septiembre por lo general) son los dedicados a la capacitación, pero este tiempo coincide con el cierre del curso académico previo y la estructuración del siguiente. No es raro que existan convocatorias para reuniones en el mismo horario de los cursos, o que existan actividades de obligatorio cumplimiento para el inicio del semestre, que también se superpongan al desarrollo de los eventos de capacitación.

Durante el desarrollo de la capacitación quien dirige el evento puede evidenciar las incompatibilidades de asistencia y a pesar de que la duración puede seccionarse en horas presenciales y virtuales. Las formas de evaluación pueden ser adaptadas al grupo de participantes. La serie de imprevistos y variaciones que ocurren en el transcurso del tiempo estipulado para la formación no permiten que las propuestas se ejecuten a cabalidad y por lo tanto los objetivos no se cumplen.

Todo evento de capacitación debe ser evaluado y el facilitador entrega al final, como prueba de ello, un informe en el que constan porcentajes de asistencia, calificaciones y el estado de aprobación. Es tan delicado el control de asistencia que la organización de la Dirección General Académica diligencia un registro con horas de entrada y salida por cada día de duración del curso, una pista de que la vigilancia parece imprescindible.

Cuando el curso ha finalizado, las actividades de evaluación propuestas deberían ser entregadas por los participantes en los plazos acordados y los facilitadores entregar el informe final, que permitirán a la Dirección General Académica mantener el historial y resultados de cada período de formación; pero esto no ocurre. El cierre de cada curso es indefinido e impredecible, tanto participantes como facilitadores incumplen plazos y la demostración de esto es que el registro de los cursos puede no hacerse hasta tres o cuatro meses después⁴⁰. Cabe indicar que también pueden darse retrasos en la gestión de la Dirección General Académica, ya que la capacitación docente no es su única función.

⁴⁰Información basada en el seguimiento de historiales y planificación semestral de capacitación con la gestión de la Dirección General Académica, durante toda la investigación.

Sobre la forma en la que se dictan los cursos, los docentes ratifican los problemas con la definición de cupos, la inasistencia y los imprevistos de la capacitación, pero además piden que los cursos sean prácticos, que al final provean algún recurso que sea de utilidad para sus funciones.

“Acá los cursos lo hacen las personas en la teoría, y la teoría tú te olvidas y si aplicáramos la práctica sería muy diferente” (P 4: D4.docx - 4:56 - 41:41).

El análisis del funcionamiento de la capacitación docente interna evidencia un efecto reflejo: los docentes dicen no recibir lo que piden con respecto a la capacitación, los estudiantes declaran insatisfacciones con lo que reciben como materias de curso. Los estudiantes y docentes pedían práctica para las clases y cursos, respectivamente. Los docentes controlan la asistencia de los estudiantes durante el curso académico, la Dirección General Académica registra y vigila las horas de participación de los docentes, durante la capacitación. El aula de clases se convierte en la superficie pulida donde los docentes irradian su rostro de estudiantes. La universidad es repentinamente el espejo en el que destellan las rugosidades y la inexactitud.

7.8 Consideraciones de cierre

- (a) La construcción parsimoniosa de categorías presenta los significados elaborados a partir de las percepciones de estudiantes, docentes y autoridades. Los hallazgos y su interpretación están escritos en tiempo presente para que el relato corresponde a la descripción de la apariencia de la unidad de análisis. En el análisis se utilizaron cuerpos teóricos y referencias, que pueden resultar incluso coloquiales; para comprender, diferenciar y reconocer los matices de la experiencia de los participantes.
- (b) El análisis integró los temas abordados por los tres colectivos en nueve secciones: el sistema de educación superior nacional, los aspectos organizacionales de la universidad, las características del requisito de formación pedagógica, el acercamiento a la lectura investigativa, el modelo educativo institucional, la presencia del internet y la tecnología en el proceso enseñanza aprendizaje, la dualidad docencia e investigación en el perfil del profesorado universitario en Ecuador, la composición *saber llegar* como elemento pedagógico y eidético y por último, el funcionamiento de la capacitación docente en la UNACH.
- (c) El marco normativo del sistema de educación superior ecuatoriano determinó las acciones de las instituciones que lo conforman, por lo tanto, existió un modelo de universidad concebido en los mandatos estatales que fue transferido a escala. El principal impacto de la reglamentación se detectó en la configuración del perfil del profesorado, al establecerse requerimientos inéditos para el docente se produjo una

diversificación de actividades a cumplirse y la mejora de las condiciones laborales se vinculó a la producción científica y la actualización.

- (d) La formación pedagógica estaba comprendida por el profesorado como una necesidad, cuyo nivel de relevancia se relacionaba al campo disciplinar de ejercicio docente. Para las autoridades era un elemento que podía facilitar la ejecución de los postulados educativos institucionales. Para los estudiantes, mientras tanto, la combinación de conocimientos disciplinares y pedagógicos era indispensable para la efectividad de la preparación profesional, aunque estos últimos representaban una ventaja para la gestión del aula de clases; asimismo la apertura y disposición para enseñar fueron bien valoradas.
- (e) La práctica introducida a las clases suponía un punto de convergencia para los estudiantes y el profesorado. Las expectativas dentro de la formación profesional incluyeron el acompañamiento docente, la tecnología, la practicidad y la actualización acorde al área de estudio. El interés en la capacitación docente dependía de la aplicación inmediata de los contenidos recibidos al aula de clases y la ejecución de actividades concretas.

CAPÍTULO VIII

PROPUESTA FORMATIVA

El capítulo abarca dos grandes compendios de la investigación: la descripción del funcionamiento de la formación pedagógica y la propuesta formativa para la Universidad Nacional de Chimborazo. Esta última corresponde al trabajo originalmente elaborado a partir del análisis y la interpretación de los resultados del trabajo de campo y la base teórica de la formación en el sistema de educación superior.

Para retratar el modelo de formación que fue hallado en la UNACH se detallan los tres insumos que estructuran las necesidades de formación: evaluación integral de desempeño docente, solicitudes individuales y específicas de capacitación; haciendo énfasis en el primero.

La descripción se logra retornando a los resultados del trabajo de campo de los capítulos seis y siete. Se desagrega la macrocategoría denominada: consideraciones para un modelo formativo, para identificar, analizar y priorizar las necesidades de formación pedagógica docente. También se realiza una nueva clasificación de las categorías para identificar los aspectos actuales, intrínsecos y propositivos que guardan.

La categoría de temas y necesidades de capacitación es retomada y reorganizada a modo de listado, agrupando seguidamente los contenidos. La descripción del primer compendio concluye con las dimensiones generales encontradas en el estudio.

El segundo compendio, la propuesta formativa para la UNACH, tiene un espíritu transformador de la cultura formativa, que va desarrollándose a través de sus parámetros, su articulación con el modelo educativo institucional, la redefinición de la necesidad y la oferta formativa, la creación de segmentos de capacitación y ejes de contenido.

La última parte del capítulo detalla la forma de ejecución de la formación a través del enfoque centrado en la persona. Conjuntamente se caracteriza a quien debería llevar a cabo este tipo de propuesta, una alternativa de valoración y los aspectos de gestión interna que se verían involucrados bajo esta perspectiva.

8.1 La formación pedagógica docente en la Universidad Nacional de Chimborazo.

Al categorizar los resultados del trabajo de campo las consideraciones para el modelo formativo institucional (macrocategoría) recogieron el funcionamiento actual de la capacitación pedagógica docente en la UNACH, la situación institucional, las necesidades formativas propiamente dichas como unidades temáticas, las cuestiones metodológicas y los detalles para la ejecución de los cursos de capacitación.

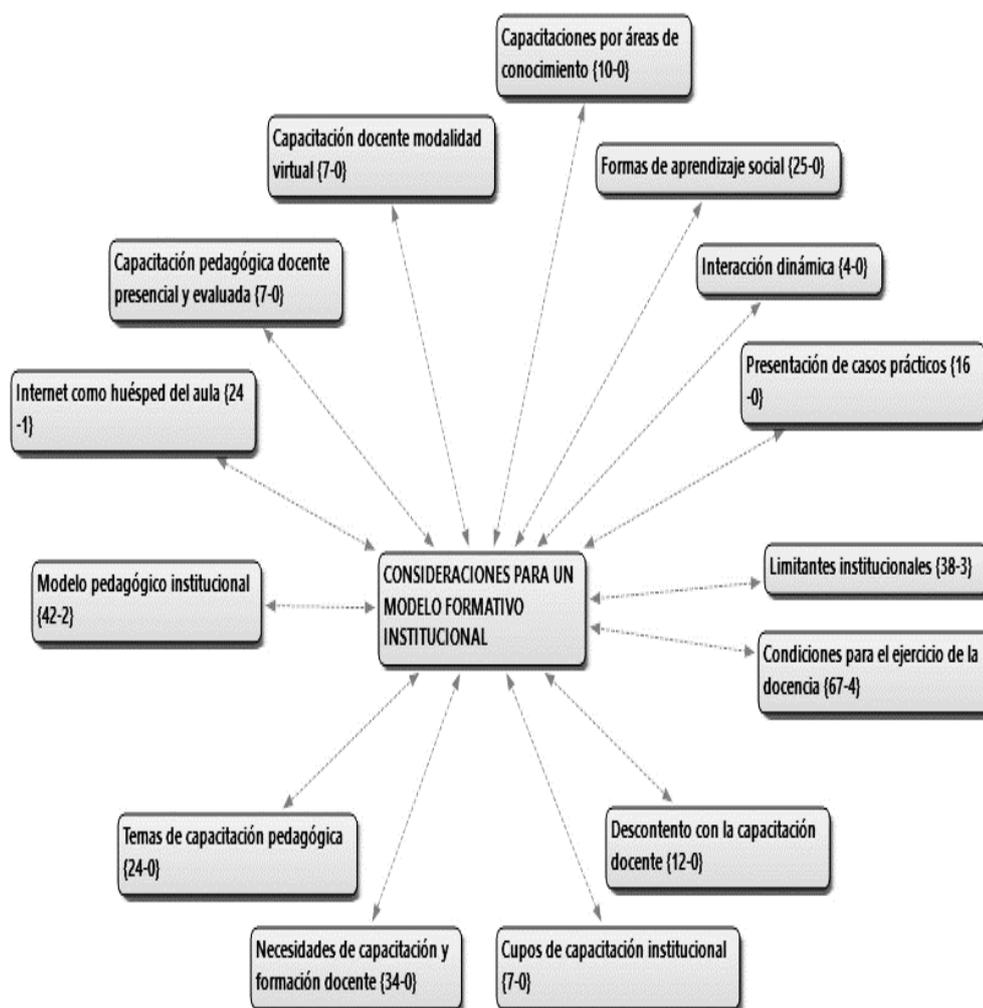


Figura N°30 Consideraciones para un modelo formativo institucional

Fuente: Resultados trabajo de campo Atlas. Ti
Elaboración propia

La información del trabajo de campo recabada y sometida a triangulación permite ver cómo la capacitación está entendida y ejecutada. Para describir estas situaciones es necesario partir de algunas distinciones básicas. La búsqueda de significados alrededor del fenómeno sugiere que la universidad garantiza la formación pedagógica de su planta docente a través de programas de capacitación, donde cada curso es un proyecto, por lo tanto, la lógica

imperante es la gerencia de estos, compatible con la trama de indicadores y evidencias que le son requeridos dentro de los cánones normativos.

Esta puntualización deja entender que, al momento del estudio la universidad no aplicaba un modelo, aludiendo a un conjunto de pautas que han de reproducirse cada vez; sino un esquema de actividades con duración y recursos definidos con resultados esperados.

El plan de capacitación docente anual de la universidad busca cumplir el mandato que tiene la Dirección General Académica de “capacitar permanentemente a la planta docente para dotarle de las herramientas didáctico-pedagógicas y los conocimientos científicos específicos, para el ejercicio de la docencia” (UNACH, 2016a). La elaboración del plan utiliza como fuentes de información o insumos: los resultados de la evaluación docente, las solicitudes al finalizar los eventos de capacitación y las demandas directas de cada Facultad.

Para sopesar la visión institucional sobre la planificación y ejecución de la formación primero es necesario preguntar ¿Cómo intervienen las fuentes de información en la capacitación docente?

Al respecto se hace un particular hincapié en el primer insumo: la evaluación de desempeño, debido a que es un parámetro normativo. El Reglamento de Carrera Docente y Escalafón regula la evaluación integral de desempeño, incluyendo en ella las actividades de docencia, investigación y dirección o gestión académica.

El Reglamento propone para las actividades de docencia la auto valoración periódica con ponderación de 10 a 20%; la evaluación de pares académicos 20-30%; la de directivos 20-30%; y la de estudiantes 30-40%. Los pesos específicos son definidos al interior de cada institución de educación superior, en el caso de la Universidad Nacional de Chimborazo la responsabilidad recae en el Departamento de Evaluación Institucional y el Departamento Académico Institucional. De acuerdo con la última reforma del Reglamento para evaluar el desempeño académico de los profesores aprobada por el Honorable Consejo Universitario el 24 de marzo de 2015 y cuya aplicación estuvo vigente hasta el año 2017, la variable autoevaluación tenía un peso de 15%, la coevaluación de pares y directivos 25%, cada una y la heteroevaluación de los estudiantes 35% (UNACH, 2015b, pp. 1, 11)⁴¹.

Adicionalmente la Ley Orgánica de Educación Superior señala en su Art.151 que “en función de la evaluación, los profesores podrán ser removidos, observando el debido proceso”.

⁴¹Por la temporalidad de este estudio la evaluación integral de desempeño docente es analizada de acuerdo con los instrumentos y parámetros utilizados hasta el período académico octubre 2017-marzo 2018. A la fecha la institución atraviesa un nuevo proceso para la evaluación integral en el que se distinguen los componentes: docencia, investigación y gestión con nuevos pesos asignados, así como cuestionarios para su aplicación futura.

Considerando también la existencia de una comisión evaluadora y recursos de apelación, la evaluación alumbra un carácter punitivo, al que será necesario adentrarse para saber cómo influye en la planificación de la capacitación.

8.1.1 Primera fuente: de la evaluación a la formación

La evaluación de desempeño integral docente fijada para el sistema de educación superior ecuatoriano, cuyos componentes son: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, es en realidad la denominada evaluación 360 grados (*360-degree feedback*), cuyo origen se remonta al método de retroalimentación que el ejército alemán aplicó durante la Segunda Guerra Mundial, en el que los soldados eran evaluados por pares, supervisores y subordinados para proporcionar información y recomendaciones sobre cómo mejorar el rendimiento. Este concepto fue aplicado similarmente como evaluación del rendimiento durante la Primera Guerra Mundial por los soldados estadounidenses, pero no se tomaban en cuenta las evaluaciones de los subordinados que los alemanes incorporaron (Fleenor & Prince, 1997).

El concepto de retroalimentación vinculaba las calificaciones de mérito directamente con la compensación y las promociones, y de esta forma se trasladó a la empresa, donde vería su inserción en la Administración por Objetivos (*Management by Objectives MBO*) propuesta por Peter Drucker en 1954. Mientras que el *management* era considerado hasta ese momento como la obtención de resultados a través de otros, Drucker resalta el rol crucial de construir la organización, para que esto sea posible (Zahra, 2003).

La retroalimentación en las condiciones de trabajo de inicios del siglo XX estaba asociada netamente a la productividad y era el jefe quien la daba, regularmente cuando los resultados no eran los esperados. Con la introducción del *MBO*, el concepto de *feedback* es edulcorado y se le asignan algunas bondades, como su uso para desarrollar trabajo conjunto entre supervisores y empleados para conseguir los objetivos de producción, el despertar de la motivación en el empleado al recibir retroalimentación regular; y la conversión de reuniones periódicas entre trabajadores y jefaturas para revisión del desempeño, en norma. El *feedback* es colocado como componente de desarrollo personal, profesional y como posibilidad de aprendizaje (Nystrom, 2001).

Investigaciones mostraban vacíos generados cuando la retroalimentación provenía únicamente del supervisor, por la limitación de la perspectiva, además porque la valoración a una persona podía depender del desempeño de un área o departamento y no de su trabajo individual; pero no es hasta el final de la Guerra Fría que el incremento de la competitividad y el enfoque en el cliente trae a colación la necesidad de la multidimensionalidad de la retroalimentación (Nystrom, 2001; Zahra, 2003).

El enfoque *360-degree feedback* plantea la integración de las partes de la organización, tratando de sobrepasar las jerarquías a través del vocabulario acuñado en pos de la competitividad: trabajo en equipo, comunicación, intercambio de información y empoderamiento de los niveles laborales más bajos; en definitiva promulga una visión de liderazgo organizacional por medio de la cual se logra que los equipos asuman responsabilidades, compromiso y actitudes acordes al cambio y las necesidades del trabajo.

En el ámbito educativo, particularmente en la evaluación de competencias de los estudiantes, el término *feedback* inicialmente surge como unidireccional -desde el profesor- y meramente informativo, posteriormente se defiende la participación activa del estudiante para que la retroalimentación pueda ser integrada dentro de su proceso de aprendizaje y él mismo sea protagonista de este; así como también la continuidad del proceso para contrarrestar una función remedial estancada entre lo que el estudiante hace y debe hacer, para ir en busca de actividades que le permitan la reflexión de sus respuestas (Cano, 2015, Capítulo 5).

La evaluación integral de desempeño es una herramienta de medición de competencias conductuales que la UNACH aplica para cumplir dos normas: la de evaluación docente específicamente y la institucional del Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES que en su modelo define como estándar que toda institución de educación superior debe contar con un mecanismo “para garantizar la disponibilidad de información suficiente, exacta, oportuna y asequible para los miembros involucrados” como pilar de la planificación institucional y de la toma de decisiones. Atendiendo a esta pauta, la UNACH disponía hasta enero 2018 el programa QUANTO para la gestión de instrumentos y los resultados de evaluación docente.

Evaluar convoca la agrupación de juicios de valor. Las apreciaciones sobre el docente, su trabajo y las clases, inevitablemente están basadas en las intersubjetividades que pueden concluir en la división irreconciliable de bueno o malo. El pensar y sentir de cada persona que responde el cuestionario prima por sobre el sujeto y los hechos que están siendo evaluados.

La evaluación docente de la UNACH está diseñada de acuerdo con los referentes de calidad internos constituidos por las competencias profesionales docentes. El instrumento usado es un cuestionario que propone la categoría del tiempo en una calificación analógica verbal, usando la escala de Likert con opciones de respuesta: “nunca”, “rara vez”, “frecuentemente” o “siempre” para las preguntas dentro de cada parámetro y su contenido (UNACH, 2015b, p. 1–2):

1. La capacidad de desarrollar saber conscientes: Saberes significativos para quienes aprenden.
2. La capacidad de desarrollar actitudes conscientes: Adición de elementos *formativos* que soporten “la construcción humana”.
3. La capacidad de desarrollar habilidades y destrezas: Habilidades y destrezas directamente relacionadas con el ejercicio de la profesión.
4. Desarrollar la capacidad de investigar: Entrenamiento en la aplicación de métodos de investigación.
5. Evaluar el aprendizaje: Evaluación del rendimiento. Retroalimentación para el que enseña y para el que aprende.
6. Cumplir la normativa institucional: Ejercicio de la profesión docente en concordancia con las leyes y reglamentos que rigen la educación superior.

El resultado de la evaluación devuelve un porcentaje que suma el desarrollo de saberes, desarrollo de actitudes, desarrollo de habilidades y destrezas, desarrollo de la capacidad de investigar, cumplimiento de la normatividad institucional y la evaluación del aprendizaje, un total que a partir de la tendencia central funge como sentencia de desempeño durante el período académico.

El modelo de evaluación del desempeño tiene una clave: la valoración individual del trabajo propio y la confrontación de esa valoración con la de los otros. Estudiantes, directivos y pares son esos otros evaluadores que califican: el manejo de la clase, la interacción con los colegas, la compenetración laboral y el acatamiento de las disposiciones organizacionales a pequeña y gran escala.

La evaluación pone al descubierto el autoconcepto al cruzar la línea de la autoevaluación, donde las fortalezas pueden ser vistas por los otros como tales o como características sujetas a mejora. Juega entonces un papel esencial el círculo de influencia y la imparcialidad.

En la educación superior la evaluación puede ser entendida como un disparador de aprendizaje profesional y organizacional que coadyuve a enriquecer la actividad docente y al aprendizaje de los estudiantes. Un modelo de evaluación docente es un diagrama de la realidad, que representa y jerarquiza aquellos elementos sobre los que se requiere información, constituye un marco conceptual que tiene un valor ordenador e interpretativo (Vaillant, 2008, p. 9).

Si la evaluación integral del desempeño no puede apartarse de un carácter punitivo en el sentido foucaultiano de norma sancionadora, donde la disciplina tiene su forma particular de castigar el dominio indefinido de lo no conforme: la "falta", el no alcanzar el nivel requerido, la ineptitud para cumplir una tarea; la capacitación y la formación en su sentido

más amplio, corren el riesgo de concebirse con naturaleza *correctiva*, asignándoles la función de reducir las desviaciones de lo previsto y esperando de ellas resultados evaluables con la misma lógica.

Los resultados de la evaluación requieren ser interpretados y cuando la finalidad de evaluar está enfocada en el desarrollo, el empleado debe decidir cómo usar los resultados de acuerdo con el plan de carrera y las opciones que le brinde la organización. En este caso, que la retroalimentación provenga de diferentes fuentes promueve la eficacia del proceso e imbuye toda una cultura organizacional a lo largo del tiempo. Cuando la finalidad es solo la evaluación, también debe existir seguimiento, dando la oportunidad a la apelación y a la reacción del empleado ante la retroalimentación. La evaluación del desempeño se enfoca en el comportamiento pasado, por lo que deberían existir las sugerencias para mejorar el desempeño futuro (Fleenor & Prince, 1997, p. 56–59).

Aludiendo a los aspectos teóricos y el instrumento de evaluación utilizado por la UNACH, puede detectarse que hay una intención de recabar indicadores como los de repitencia estudiantil y eficiencia terminal por carreras, durante cada período académico, además de controlar los procesos internos. Al no existir planes de carrera docente formalmente estructurados y vigentes, la retroalimentación que busca la extracción valorativa de fuentes diversas se convierte en evaluación pura del desempeño; es decir meramente reactiva. El plan de capacitación en este marco forma parte del seguimiento de resultados (*follow-up*) pero no constituye un tramo de objetivos profesionales estructurados.

8.1.2 Segunda fuente: solicitudes individuales de capacitación

La capacitación aparece incorporada como una posibilidad de adquisición de herramientas didácticas y pedagógicas para el ejercicio de la docencia. Al final de cada receso académico existe un conjunto de temas de capacitación disponibles para elección de los docentes, cuyo desarrollo está a cargo de un facilitador (en determinados casos más de uno) que ha entregado una planificación previa, acorde a los lineamientos de la Dirección General Académica (Ver Anexo N°15)⁴² donde están definidas las horas de duración -que generalmente combinan trabajo presencial y virtual- del curso, la distribución de cada tema, los materiales y actividades propuestas, en definitiva, la organización global.

Cada evento tiene sus propias características. Las modalidades más usuales son cursos y talleres. Estos últimos más comunes cuando se trata de temas que incluyen el uso de algún tipo de programa informático o cuando se requiere más trabajo de equipo.

⁴² En el Anexo N°15 se halla un formato de propuesta de curso correspondiente al año 2017.

Al final de cada curso los participantes llenan un formato de evaluación (Ver Anexo N°16) en el que responden en una escala de satisfacción⁴³ del uno (mínimo) al cuatro (como máximo). Los ítems valorados empiezan interrogando sobre el facilitador: el interés que ha despertado en la audiencia, la claridad de la exposición y el desarrollo de la sesión. Sobre el temario del curso se valora el ajuste del contenido al programa previsto y si este cubrió las expectativas del participante. El uso de materiales didácticos adecuados. Sobre el aprendizaje y conocimiento adquirido se pregunta si se ha hecho una revisión de conocimientos previos sobre la temática, si ha existido aprendizaje teórico y práctico, así como la posibilidad real de implementación de lo tratado en la docencia o investigación.

Para evaluar los aspectos organizativos consta el nivel de conformidad sobre la duración del curso y el espacio utilizado. Finalmente, para conocer la satisfacción global se solicita citar los aspectos positivos y los que deberían mejorarse.

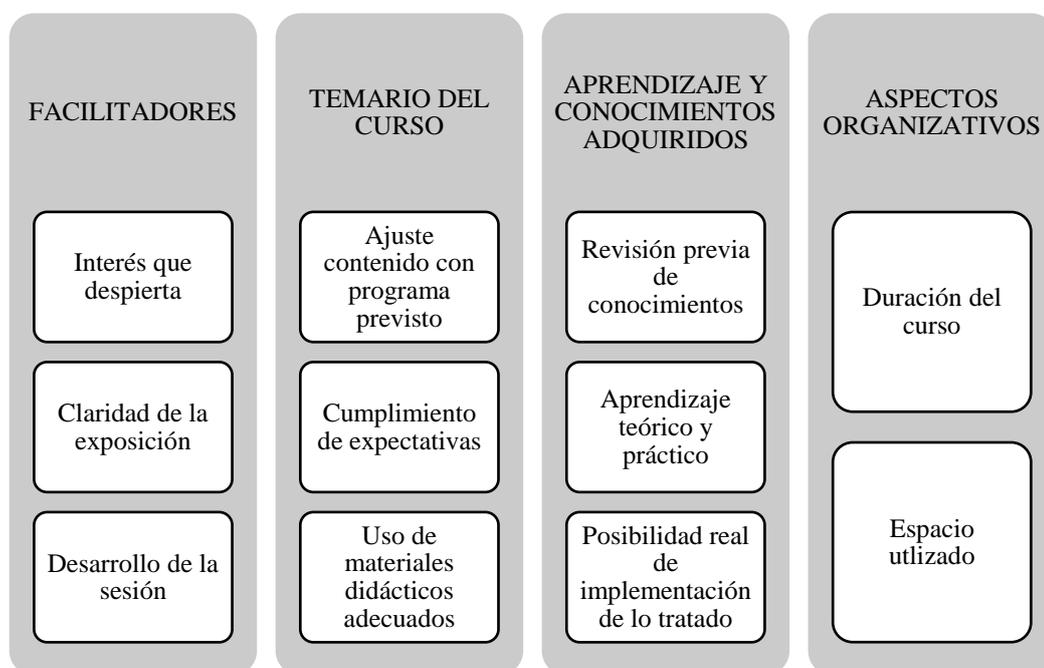


Figura N°31 Parámetros de evaluación de la capacitación.

Fuente: Formato de evaluación UNACH.

Elaboración propia

⁴³ La escala de valoración en el formato de evaluación físico obtenido al inicio del presente estudio (año 2015) estaba situada en el rango del uno al cuatro. En la última evaluación aplicada para los eventos del año 2017 el formato de evaluación se vuelve digital, usando un enlace de Google Forms, en el que la escala de valoración ubica un rango del uno al cinco.

Hasta este punto la Dirección General Académica obtiene información sobre el impacto de un evento. A partir de aquí pueden plantearse modificaciones para ser tomadas en cuenta en el futuro. Los cambios sin embargo no pueden ser totalmente garantizados. Si el facilitador no tiene una relación contractual específica por evento de capacitación ejecuta un trabajo que no escapa del calificativo de “colaboración”. Las exigencias para esta actividad por lo tanto son restringidas. De ahí que los otros factores evaluados (temario, materiales didácticos y aprendizajes logrados) tampoco podrían tener mayor margen de variación ya que dependen del facilitador.

En los casos en los que puedan existir contratos para facilitadores -sean estos internos o externos- y el establecimiento de condiciones y directrices más formales para el desarrollo formativo, igualmente son específicos por evento y quien dictó uno puede no volver a dictarlo más o no hacerlo en mucho tiempo. Por estos motivos el ciclo de la capacitación insta a ser examinado como una suma de cortos ciclos. Que cada curso represente uno.

El enunciado final en la evaluación de eventos pide indicar uno o varios temas que al docente le interesaría tratar, y este es otro de los insumos para la planificación de la capacitación. Las sugerencias que aparecen en esta sección pueden ser palabras muy generales o incluso campos de conocimiento, como: “pedagogía”, “artículos científicos”, “TIC”; pueden rememorar algún curso ya dictado cuya duración pudo resultar insuficiente, o un tema que surgió durante la capacitación que concluye, un interés personal formativo. Estas sugerencias son peticiones que no necesariamente han pasado por discernimiento previo, sino que expresan un interés del instante en el que llenan el formulario.

8.1.3 Tercera fuente: solicitudes de capacitación específicas

La Coordinación de Capacitación Docente dentro de la Dirección General Académica tiene entre sus objetivos el trabajo conjunto con las Comisiones de Carrera, para impulsar los eventos que estas consideren pertinentes. La planificación implica recoger las solicitudes de capacitación de cada facultad. Este proceso interno comunica a la unidad encargada con los subdecanatos. El seguimiento al sílabo, es decir, el desempeño de las actividades académicas microcurriculares, es una de las informaciones que internamente se gestiona para llegar a los requerimientos de cada carrera.

Este insumo es el que guarda la relación más directa con la comunidad docente porque amplifica las peticiones de capacitación en el interior de cada facultad y carrera. Lo particular es que lo solicitado puede salir de los contornos de la capacitación pedagógica, extendiéndose a los intereses de cada campo de conocimiento, es decir a la capacitación disciplinar.

Como aspecto organizativo cabe decir que las capacitaciones en áreas de conocimientos específicos pueden ser organizadas al interior de cada facultad y carrera, contando con el aval de la Dirección General Académica. Dicho aval evoca la idea de un trabajo cooperativo para estructurar contenidos, pero en la práctica tiende a ser más una colaboración logística.

La oferta de capacitación en temas pedagógicos a cargo de la Dirección General Académica puede contradecir algunos intereses que surgen cuando se recogen las solicitudes específicas. En el capítulo seis y siete ya pudo verse como existe una tendencia en la Facultad de Ingeniería y de Ciencias de la Salud de apuntalar la capacitación técnica como forma de actualización. Esto se traduce en que, si de escoger a juicio se tratase, la capacitación disciplinar fuese elegida por encima de la pedagógica.

La categoría denominada: descontento con la capacitación docente, descrita en el capítulo seis, dejaba ver como la ejecución de los eventos, al final de cada curso académico no gozaba de aceptación general. La razón fundamental es que las solicitudes que nacen al interior de cada facultad no aparecen necesariamente en la oferta de cursos posteriormente, o no son desarrollados como el docente esperaría.

Es importante comprender que la estructura del plan de capacitación implica buscar un equilibrio entre oferta y demanda de capacitación. La demanda está compuesta por las solicitudes de cada unidad académica más las sugerencias y peticiones que aparecen al final de cada evento de capacitación (segunda fuente) mientras que la oferta que puede hacer la universidad es la que sus recursos le permiten. Los docentes que son a la vez facilitadores externos influyen también en la determinación de esta oferta. Por lo tanto, el cruce de lo que los docentes piden y lo que la universidad puede dar, siempre será una pugna al equilibrio.

También hay un aspecto transversal en la segunda y tercera fuente de alimentación del plan de capacitación y es que las peticiones pueden reflejar un momento particular, preocupaciones coyunturales e incluso necesidades muy personales de los involucrados en la transferencia de las solicitudes desde las facultades hasta la Dirección General Académica. Las necesidades siempre serán individuales y los cursos siempre generales.

8.1.4 La integración de las fuentes de información en la capacitación

La finalidad de colocar la mirada en las fuentes que originan la capacitación docente en la UNACH es adentrarse en el marco conceptual del que surge la concepción institucional de formación y las posibilidades de una propuesta que recoja las necesidades de los involucrados.

La capacitación se origina poniendo la mirada en la falta y la respuesta. La evaluación del desempeño proporciona parámetros de calidad que la universidad ha convenido, por lo tanto, sus resultados son un reporte del porcentaje en el que se están evidenciando las competencias profesionales docentes y lo que aporta al sentido formativo es la falta. Lo que la capacitación podría hacer para consolidar tales competencias. Empero, como se estudió al inicio del presente capítulo, cuando el plan de carrera no es usado como traductor de la evaluación de desempeño, solo quedan datos de evaluación.

Mientras tanto, los listados que aparecen como sugerencias docentes son la respuesta a la pregunta hecha desde la organización de la capacitación. Estas respuestas pueden ser fácilmente introducidas como contenidos de cursos futuros, pero solamente en sus aspectos de forma. Si, por ejemplo, la solicitud reza “metodologías activas” el evento que busca satisfacerla, puede contener las mismas palabras y sin embargo no tratar lo que daba sentido al interés formativo.

La bibliografía existente en el área de recursos humanos utiliza como terminología la Detección de Necesidades de Capacitación (DNC) para referirse a la búsqueda de carencias de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes con el fin de diseñar y ejecutar programas formativos que tiendan a satisfacerlas (Chiavenato, 2007; Reza, 2006).

En la UNACH esta detección es pregunta o sugerencia que promueve la idea de que, si la Dirección General Académica quiere conocer los requerimientos, será para cumplirlos. Pero la información que llega simula una lluvia de ideas porque carece de una sistematización previa de las inquietudes recurrentes en los docentes.

Al atravesar los insumos de capacitación es inevitable preguntar qué implicancias tiene la evaluación para la práctica docente. ¿No será que la forma de evaluar influye en la forma de enseñar? Y siendo así ¿Es el plan de capacitación una canalización del interés formativo o una coerción de este?

Si un docente sabe que al final del período académico, sus estudiantes responderán a preguntas como esta: “El profesor cuida que los trabajos académicos incluyan ¿Problema, objetivo, marco teórico, vocabulario técnico, conclusiones y recomendaciones?”. La directriz para proponer una tarea está ya dictada.

¿Hasta qué punto el patrón metodológico forma y hasta qué punto limita? Del mismo modo si el interrogante es: “¿El profesor felicita, reorienta, corrige, observa, enriquece los trabajos académicos y los califica con sentido crítico, justo y equitativo?”. Está determinado un protocolo para hacer la devolución de una tarea, pero además están insertos conceptos de gran envergadura como la justicia y la equidad.

La evaluación del desempeño docente en el sistema universitario es una forma de saber qué está sucediendo al interior de las aulas y la percepción de los actores sobre el concepto de calidad que acuerda manejar una institución. El diseño de un cuestionario que pueda aplicarse en toda la universidad ahorra tiempo en la recogida de información sobre las competencias profesionales docentes, pero a la vez materializa un libreto para que el docente estructure la clase, para relacionarse con estudiantes, autoridades y colegas, para moldear comportamientos y valorar las acciones sobre cómo abordar los temas de un curso.

Enseñar con los parámetros de la evaluación supone una adhesión. Enseñar fuera de los contornos de la evaluación es de algún modo un acto de rebeldía, es correr el riesgo de no ser calificado como *buen profesor*. Si el proceso valorativo está diseñado para ser incorporado en la práctica docente ¿Cuál es el espacio para el interés de formación genuino?

La práctica docente, la evaluación y la capacitación están en un sistema cerrado que se autoalimenta entre sí. Un plan de capacitación en este sentido cumple el papel de simbolizar el interés, a través de la lectura de los temas que importan a los docentes.

Los temas por individual no son necesidades de formación y las necesidades no representan deseos. Esto quiere decir que una petición de capacitación encubre la normalización de acciones resultante del proceso de evaluación y crea una *necesidad* como respuesta. Esta necesidad busca lo conveniente para la calificación, entonces el deseo como una voluntad desorganizada, como una bruma inconsciente que busca aprender para enseñar no se manifiesta. Lo que está presente es la necesidad en su definición asociada a lo inevitable, como eso a lo cual es imposible faltar, en lugar de la acepción del impulso.

El historial de eventos de capacitación en la UNACH da cuenta de varias trayectorias temáticas, lo que puede leerse como una cobertura provisional a la formación pedagógica en sí misma. Como se ha visto, los temas son fácilmente tergiversables y las necesidades pueden también responder a un ánimo de conservación de la plaza docente, a través de la llamada actualización. Es interesante superar la terminología que la administración de talento humano ha provisto para la capacitación como un subsistema de esta gestión, y trasladarse hacia un nuevo concepto, indispensable para el profesor y el ámbito universitario. El del “bagaje de certezas” como la adición de conocimientos, experiencia y vida misma del docente para hacer su trabajo (Tardif, 2004).

8.2 Ampliación de las consideraciones para una propuesta formativa institucional

La macrocategoría denominada: consideraciones para un modelo formativo⁴⁴ resulta de la pluralidad de discusiones con los distintos participantes, en la que pueden identificarse propuestas espontáneas localizadas como necesidades y temas de capacitación pedagógica. Enunciar estas consideraciones es un ejercicio de atención a las magnitudes de las peticiones y los comentarios, tratando de seguir su recorrido.

Para facilitar la comprensión del escenario se retoman las categorías obtenidas de las sesiones con docentes y estudiantes -ya tratadas en los dos capítulos previos- pero reorganizadas en tres grupos ilustrativos:

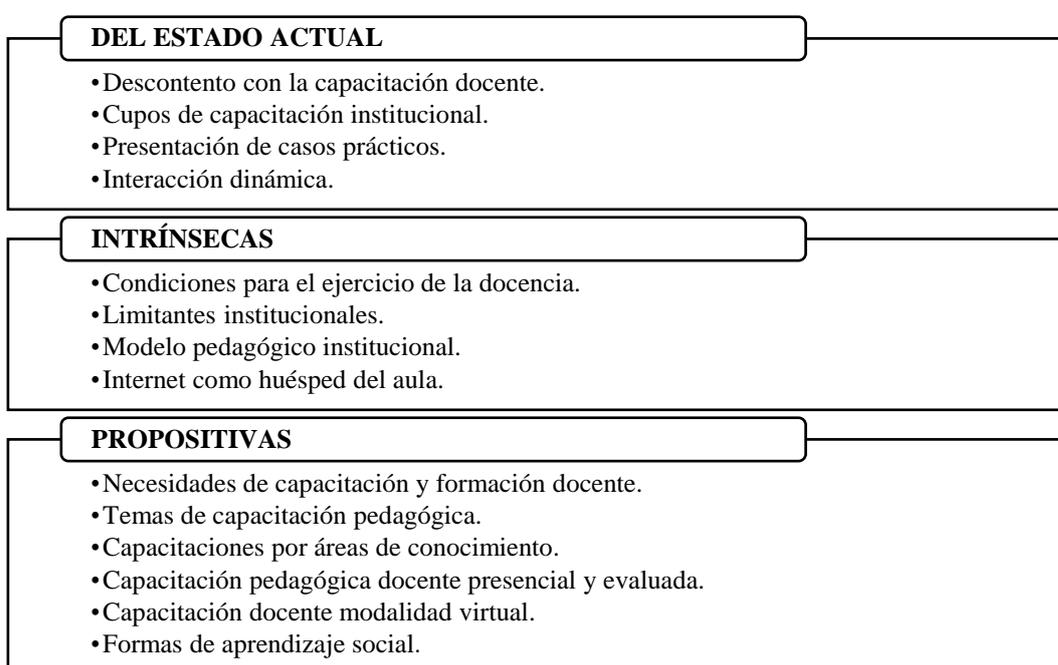


Figura N°32 Clasificación de las consideraciones para un modelo formativo.
Elaboración propia.

8.2.1 Consideraciones del estado actual

El estado actual de la capacitación indica el relato que docentes, estudiantes y autoridades elaboran al respecto de cómo funcionan los procesos formativos al interior de la universidad.

El desencuentro entre lo solicitado y lo programado en capacitación dentro de la UNACH es el principal motivo de descontento. Se ha descrito con anterioridad que la realización de eventos de capacitación es aceptada positivamente por los docentes, sin que por ello dejen

⁴⁴ El nombre de esta macrocategoría se conserva al igual que en los resultados del trabajo de campo, aunque más adelante se explica con detalle la transición de modelo a propuesta formativa.

de puntualizar aspectos que pueden mejorarse, entre ellos el incumplimiento de cupos. El hecho de que cada curso tenga un aforo limitado en realidad no es un inconveniente -ya que responde a una limitación de recursos que está internalizada en la comunidad universitaria- pero que dicho aforo se vea afectado por el incumplimiento de los inscritos, sí lo es.

Sobre el desarrollo mismo de los eventos hay dos observaciones claves. La primera al respecto de la introducción de casos prácticos en el manejo de contenidos, el uso de ejemplos y casos reales que les permitan la aplicación de los temas a la labor diaria. La segunda, sobre una mayor interacción entre participantes y facilitador, que cada evento tome cauces que superen la clase magistral.

Los puntos por mejorar serían de inclusión indispensable, pero en ningún caso desvalorizan la capacitación que la universidad ofrece, siendo la formación un concepto que está construido en el relato de los docentes, como conocimiento acumulado.

El estado actual de la capacitación es el modelo vigente, cuyos resultados son almacenados en bases de datos que registran los eventos realizados. La alimentación de dicha base, como se ha visto, presenta retrasos considerables.

8.2.2 Consideraciones intrínsecas

Corresponden a cuatro puntos que son inherentes ahora mismo a la realidad de la universidad y son determinantes para cualquier propuesta.

Las condiciones para el ejercicio de la docencia, que tienen que ver principalmente con la gestión del tiempo de los profesores y cómo esta influye en la organización de eventos de capacitación. También en este apartado es menester visualizar que el marco normativo influye directamente en los requerimientos de capacitación.

Los limitantes institucionales representan las barreras organizativas, administrativas y culturales que están presentes en toda la dinámica de la universidad.

Cualquier proyecto formativo debe buscar la forma de acoplarse al modelo educativo que promulga la universidad, ya que es la línea transversal del quehacer docente y del perfil de la institución.

La introducción de las TIC contemplada en la categoría: internet como huésped del aula, es un aspecto que está dado en el entorno y entra a discusión dentro de la formación para buscar un lugar o una aplicación.

8.2.3 Consideraciones propositivas

Las ideas elaboradas en el trabajo de campo por los diferentes actores entran en esta sección, con importancia predominante, pues es la voz de los involucrados sobre la formación pedagógica.

- Capacitaciones por áreas de conocimiento. - Los temas alusivos a los conocimientos pedagógicos generan una distancia inevitable con los profesores que no han tenido formación de grado o de especialidad en áreas relacionadas a la educación. Una forma de acortar esta distancia surge como la petición de capacitaciones por carreras, el argumento a favor de esto es la particularidad metodológica de cada ciencia.

En esta demanda sobre especificidad por áreas hay una diferenciación necesaria por hacer. La formación pedagógica es un compendio general por lo que el enfoque en la manera de enseñar para cada área estaría asociada a la didáctica.

- Capacitación pedagógica docente presencial y evaluada. – Esta es una percepción casi exclusiva de los estudiantes, quienes sugieren que cualquier proceso formativo sea sujeto a evaluación y control de asistencia, es decir que el calendario designado para capacitación en los recesos académicos sea respetado.
- Capacitación docente modalidad virtual. – Docentes que cuentan con experiencia laboral en el sector empresarial o en el sector público o quienes han sido formados en áreas informáticas o vinculadas a las TIC mocionan contar con una batería de eventos de capacitación que puedan dictarse a través de aulas virtuales.

Fuera del trabajo de campo, pero dentro del estudio, se ha podido conocer que uno de los grupos de investigación de la UNACH ha remitido un proyecto sobre el desarrollo de MOOC para capacitación docente en competencias utilizando las TIC, buscando así mejores niveles de autonomía, personalización, movilidad y especialización en el aprendizaje docente.

- Formas de aprendizaje social. – En el transcurso de los grupos focales se pudo conocer que los profesores elaboraron aprendizajes en grupo. Las experiencias de trabajos no formales revelaron que compartir información o discutir sobre un concepto resultó tener un impacto real para el desarrollo de sus tareas.
- Necesidades y temas de capacitación y formación docente. – Corresponde a la preocupación y el interés mostrados libremente por los docentes en las conversaciones. Cuando los profesores señalan temáticas o contenidos de manera explícita

que fueron recogidos en la categoría de necesidades de capacitación. Los temas hacen referencia al recuerdo que tienen los docentes de los eventos de capacitación a los que han asistido.

8.2.4 Entre temas y necesidades de capacitación

La distinción, en este caso, entre temas y necesidades está dada por el tiempo. Los temas son lo que el docente recuerda de las capacitaciones a las que ha asistido y las necesidades son demandas actuales. Estas últimas no siempre fueron recogidas como enunciaciones directas, sino también como producto de todo el relato de autoridades, estudiantes y docentes.

Los pasos que la Dirección General Académica ha seguido para conocer lo que piden los docentes y sintetizarlo en la programación de cada receso académico responde a una detección de necesidades de capacitación al uso. El objetivo gira alrededor de las competencias profesionales docentes, el cumplimiento del modelo pedagógico institucional, los resultados de evaluación, el cumplimiento de las normativas y la recopilación de informes y datos adicionales sobre los problemas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

La necesidad de capacitación parece localizarse en la carencia. La evaluación califica sobre un cien por ciento. Si se obtuviesen resultados igual a la totalidad ¿No habría ninguna razón en seguir programando capacitaciones?

En la siguiente tabla están enlistados los temas y necesidades y a continuación la profundización individual de cada una. Estas son menciones particulares desglosadas de la categoría analizada en los capítulos anteriores:

Tabla 26
Listado de temas y necesidades de capacitación y formación docente

TEMAS	NECESIDADES
Elaboración de artículos científicos	Modelo pedagógico*
Metodologías activas	Rediseños curriculares
Las TIC	Cómo hacer artículos*
Estadísticas	Estadística
El diseño, meso, micro y macro curricular	Investigación
La elaboración de syllabus	Cómo publicar.
El portafolio	Gestionar/Discriminar el conocimiento
Pedagogía	Software de referencias bibliográficas
Metodologías innovadoras	Formador de formadores

Aulas virtuales	Habilitación de Urkund
De investigación	Filosofía
Latex	Idiomas (inglés)
Informática básica	Pedagogía en confrontación con las TIC
Sistema SICOA	Cursos de uso y práctica

Fuente: Sistematización trabajo de campo.
Elaboración propia.

Luego de comparar la información de los registros de capacitación de la Dirección General Académica con los temas citados por los docentes, puede confirmarse la ejecución de los eventos. Si bien los profesores señalan una parte del nombre del curso, la orientación de los contenidos prevalece en las menciones.

Cuando se cita, por ejemplo, como tema recibido: Estadística puede verificarse en el historial la ejecución de dos cursos que pueden ser correspondientes, dictados en el año 2016 “Estadística para la investigación usando SPSS” o “Estadística Aplicada a la Investigación”. Lo mismo sucede en el ejemplo citado como cursos de investigación, donde los cursos relacionados pueden ser: “Proyectos de Investigación”, “Investigación Científica” y “Estadística Aplicada a la Investigación”.

Lo definitorio sería el contenido de cada evento. Más allá de las cuestiones tratadas, la forma de nombrar cada evento puede no tener una relevancia para la comprensión de lo que se quiere tratar, pero sí para despertar el interés del profesor.

Igualmente, las menciones totalmente generales como: Pedagogía o las TIC⁴⁵ pueden resonar como la tendencia de los eventos de capacitación que la Dirección General Académica lleva a cabo, mas no representan la retención de ningún contenido clave.

Por otra parte, las necesidades provenientes del discurso institucional dan a conocer algunas coincidencias entre los grupos de involucrados sobre eventos propuestos. Estas concurrencias se pueden visualizar de la siguiente forma:

⁴⁵En el registro de capacitación del año 2016 no consta ningún curso con las palabras claves: Pedagogía y las TIC. En el registro correspondiente al año 2015 aparece un curso de “Didáctica y Pedagogía para la Enseñanza Universitaria”.

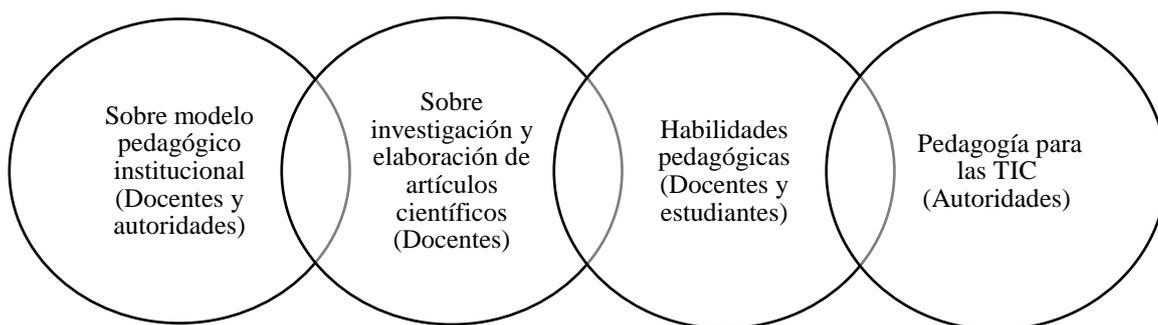


Figura N°33 Priorización de necesidades de capacitación.

Fuente: Sistematización trabajo de campo.
Elaboración propia.

Los docentes y autoridades coinciden en demandar capacitación vinculada al modelo pedagógico institucional: socialización del modelo educativo, estructura de los rediseños curriculares, incluso los fundamentos filosóficos que intervienen en él.

De forma exclusiva los profesores están preocupados por la escritura y publicación de artículos científicos. De forma conexa está el idioma inglés y software para manejo de referencias bibliográficas.

La información que pueden hallarse en las conversaciones con los estudiantes es muy general si se busca un tema específico, pues se recurre a la palabra pedagogía de manera polisémica, pero hay una convergencia cuando el profesor reconoce las necesidades del estudiante y su propia incidencia para su formación profesional.

Dentro de los resultados del trabajo de campo se habló sobre la importancia que dan los docentes a que los estudiantes puedan discriminar acertadamente lo que encuentran en la era de la información. En esta línea es justamente el profesor quien necesita contar con las herramientas y el sentido crítico para poder hacer esa distinción y transmitirla. Aquí la solicitud es más que un contenido, la adquisición de esa habilidad.

En la tabla también se pueden observar peticiones más amplias, o incluso algo difusas. Al igual que cuestiones involucradas en las tareas de revisión, como el uso de software para detección de plagio.

Desagregando la categoría para el caso de las autoridades, aparece como necesidad impostergable, la armonización entre tecnología y pedagogía para que el uso de las TIC tenga siempre una finalidad educativa y no meramente instrumental.

En una sección de la recogida de información los estudiantes hablaron sobre aquellos ingredientes con los que creían se podría preparar una clase ideal. La categoría con mayor

frecuencia registrada al respecto fue: práctica y movimiento, que habla de la inseparabilidad que los estudiantes encuentran en el uso de casos prácticos con su aprendizaje y la necesidad de que el aula de clases sea un espacio abierto a la participación, al debate y a la creación. A esta categoría le seguía en importancia -con una distancia considerable- la relación de confianza estudiante-docente, asunto que no es para nada baladí, ya que los participantes veían relaciones de poder estructurales instauradas en la práctica docente que no aportaban a la formación profesional y mucho menos personal. En menor medida aparecía el uso de herramientas tecnológicas que soporten el proceso de enseñanza-aprendizaje, ligada más al concepto de actualización que manejan todos los involucrados.

Es necesario preguntar ¿Estos elementos *ideales* deberían analizarse como fuente de información para la capacitación? El impacto de la formación pedagógica tiene una doble traducción, para el desarrollo del profesorado y para provocar un acompañamiento auténtico en los estudiantes. La integración de las percepciones de los estudiantes puede reflejarse en una lógica clave: la mirada pedagógica, que no puede emerger sino de una formación al profesorado en verdadero encuentro con su práctica y su subjetividad.

En el capítulo de resultados del trabajo de campo fue descrito y analizado el efecto reflejo que presentan las demandas de docentes y estudiantes con respecto a sus propios procesos formativos. Parece que lo *ideal* para las partes se identifica con la *utilidad* de lo aprendido. Si el sentido crítico es imperativo para la docencia universitaria, la búsqueda de protocolos y reglas de fácil introducción en las aulas de clases sería contradictoria.

El estudiante al verse como futuro profesional en una rama de conocimiento ve indispensable el acercamiento constante a casos de una realidad definida en términos de expectativas e incertidumbres. Esas preocupaciones tienden a centrarse en la acción, pero sin detenimiento y reflexión. Mientras tanto, para el profesorado es atractivo contar con recursos para el desarrollo profesional. En los dos grupos parece primar la necesidad de sobrellevar el rol.

La gestión de la formación en la UNACH encuentra aquí un desafío esencial. Cambiar el sentido de aplicación como una razón de utilidad desprovista de impacto personal y social a la definición de aplicación como algo que se hace con cuidado y esmero, y por lo tanto requiere tiempo y dedicación.

8.2.5 Dimensiones detectadas

Antes de formular un enfoque propositivo para la formación pedagógica en la Universidad Nacional de Chimborazo se hace un recorrido sobre algunos puntos que han sido identificados a lo largo del trabajo de campo y su respectivo análisis e interpretación.

El concepto de **calidad académica** instalado como un deber de las universidades ecuatorianas y asumido por la Universidad Nacional del Chimborazo con la definición de los parámetros a alcanzar en cuanto a competencias profesionales docentes. Las premisas de la calidad están encasilladas en la evaluación del desempeño, como herramienta de medición del logro.

Los **procesos de evaluación interna y externa** asociados a la acreditación universitaria que rige el sistema de educación superior establece un determinado norte para los intereses de capacitación. En la UNACH todas las acciones requeridas para el rediseño curricular, dentro de su modelo educativo, son una derivación de dichos procesos de evaluación y priorizan aquellos temas que promuevan la aplicación del modelo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La **producción científica** como indicador de calidad define indiscutiblemente los intereses individuales de los profesores universitarios para solicitar y elegir temas de formación y capacitación. Dicha producción se traduce en la escritura de artículos científicos, el desarrollo del campo disciplinar a cargo, habilidades de divulgación científica, estructura y redacción de los resultados que se obtengan.

El **presupuesto** asignado periódicamente a la universidad puede representar una limitación para los objetivos de la planificación estratégica y operativa. Sin embargo, la escasez de recursos en la perspectiva de gestión institucional puede ser solventada integrando a los docentes como facilitadores de los cursos.

En términos macro, la **normativa** relacionada a la capacitación en la educación superior reduce el concepto a un número de horas en áreas generales metodológicas e investigativas. ¿Qué busca la política pública en esta sección específica? ¿Que los profesores den relevancia a su labor de enseñanza, así como a su labor investigativa? ¿O que el requisito de capacitación sea un complemento traducido en un mérito más dentro del currículo profesional?

8.3 Apuntes sobre el enfoque formativo actual de la UNACH

Un primer concepto que debe desarrollarse es el desarrollo profesional. La legislación ecuatoriana norma la capacitación y actualización profesional de los docentes por número de horas. El requisito en esta línea varía para el acceso y promoción, así como para el personal académico⁴⁶. En cualquier caso, se piden noventa horas en metodologías de aprendizaje e

⁴⁶ El detalle al respecto, así como el número de horas de capacitación requeridas para acceso y promoción docente, pueden encontrarse en el capítulo cuatro.

investigación (el resto corresponde a capacitación disciplinar) sin restricción de antigüedad, donde podría acoplarse la capacitación pedagógica.

Como puede verse la normativa propende a un desarrollo eminentemente disciplinar. El requisito sobre capacitación pedagógica no es difícil de cumplir. La oferta de cursos en este campo está disponible además fuera de las universidades, ya sea en modalidades en línea, de acceso abierto y general, cursos de especialización de organismos internacionales, en formatos de educación continua de instituciones afines o en empresas de capacitación privada.

En la primera sección de este capítulo se habló como la capacitación en la Universidad Nacional de Chimborazo está organizada por programas. Aquí la premisa de desarrollo profesional está separada porque el llamado “perfeccionamiento docente” a cargo de la Dirección General Académica y la Coordinación de Capacitación Docente en particular, enfatiza el lado pedagógico.

No es un asunto menor que la unidad inicial encargada de la capacitación, como centro de perfeccionamiento docente haya sido creado en el año 2008, abriendo paso a cursos de pedagogía, didáctica, diseño curricular, técnicas de estudio y de aprendizaje. La irrupción de la ley que reordenaba la educación superior en el país elevó el concepto de calidad a imperativo. La forma de vinculación docente cobró importancia inusitada. Antes de la aplicación de esta legislación, era común que las instituciones tengan profesorado ocasional más que fijo, por lo que se omitía el compromiso con el desarrollo profesional y la capacitación era un claro ejemplo de ello, al ser más episódica y eventual.

Las categorías desarrollo profesional o educación continua están insertadas no solo en el ámbito educativo sino en cualquier definición organizacional. El lenguaje apropiado por la gestión de talento humano define a la capacitación como “un proceso educativo para generar cambios de conducta” que funciona a través de la transmisión de información, desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y que promueve la calidad y la productividad (Chiavenato, 2007, p. 413).

Esta colocación es insostenible en una institución de educación superior. Por eso hablamos de docentes y en la misma UNACH la coordinación de la capacitación pertenece orgánicamente al Vicerrectorado Académico y no al Administrativo, lo cual ya ubica su labor en una perspectiva más allá de lo operativo.

Ajustar la capacitación a un significado de desarrollo profesional docente, educación continua o actualización es realmente insuficiente, indeseable incluso. La lectura conjunta que puede hacerse de los resultados del trabajo de campo de la investigación desdice la

efectividad de la capacitación como un encuentro de corta duración. El llamado desarrollo profesional entonces, no puede simplificarse a la oferta de capacitación. Sería más apropiado hablar de formación como un proceso continuo e inacabado.

8.4 Introducción a la propuesta formativa

Como se ha contado en capítulos previos, en las primeras fases de este trabajo investigativo, uno de los objetivos apuntaba al diseño de un **modelo** formativo⁴⁷. Ha sido en el transcurso de la investigación que la reflexión condujo a una **propuesta**. A continuación -a modo de introducción de dicha propuesta- se narra una parte de la construcción de esta definición, desprendida de interrogantes primigenias como: ¿Para qué un modelo? ¿Qué es un modelo? ¿Centrado en qué?

La respuesta a la razón de existencia de un modelo no está circunscrita únicamente al caso de estudio. Si hay un eje fundamental que dirija el pensamiento hacia la docencia universitaria es la praxis como una combinación de funciones personales y la esencia del propósito educativo.

Quien enseña en el nivel universitario tiene una demarcación dentro del conocimiento, pero es importante advertir que esta enseñanza puede buscar el desarrollo de unos saberes específicos, sin ser consciente de ello. Que posea conciencia significa que transporta el pensamiento, las acciones y los sentimientos a un plano de implicación que genera presencia. Este enseñar consciente sería el *Dasein* (Heidegger, 2009) que articula el aula de clases, la estructura que la sustenta, la universidad en su campo normativo y físico. El significado del *ser* estudiante y profesor universitario viene por el propósito de serlo.

Recurriendo a la división de virtudes intelectuales (dianoéticas) que hizo Aristóteles, en el marco de la acción humana, aparece la virtud práctica conocida originalmente como *phronesis* y ha sido traducida como prudencia (*prudentia*) -acarreado algunas connotaciones negativas- pero puede interpretarse más convenientemente como “capacidad de juzgar” (Pereda, 2002). Esto sería igual a la capacidad de tomar decisiones apropiadas dentro del saber práctico. Mientras que la virtud teórica: *sophia*, que sería la misma sabiduría, es la razón teórica.

El conocer algo no hace al hombre capaz de hacerlo. Y la capacidad deliberativa, diferenciada del conocimiento científico que empieza de algo ya conocido, implica la formación de juicios, la demostración y la invariabilidad (Aristòtil, 2004).

⁴⁷ De hecho, en el capítulo seis, siete y en la red semántica utilizada al inicio de este, se conserva la palabra modelo.

No hay una calificación de supremacía de una virtud con la otra, pero sí una característica de solvencia en cada una. Existen cuestiones plausibles en la teoría que no lo serían en la práctica, así como el conocimiento originado de la experiencia no se reduce a ella ya que nace de la misma experiencia de conocer.

Escribir y proponer este esquema teórico es otorgarle un nombre al cauce de la praxis. La concepción de praxis como un punto de coincidencia entre la teoría y la práctica para la verdadera libertad (Freire, 1970) suma acción y reflexión que labran en la educación la configuración de la conciencia política. Este rol esencial atribuido a la educación -en este caso universitaria- le proporciona no solo una delicada importancia sino una visión estratégica para eliminar “la diferencia entre los que piensan y los que hacen” (Gadotti, 2003) a partir de la organización y sistematización, más allá de un cumplimiento programático.

La experiencia hermenéutica distingue tres elementos interrelacionados: entendimiento, interpretación y aplicación. El análisis de la *phrónesis* divide razón práctica, conocimiento teórico y habilidad técnica. El concepto de praxis desarrollado en la sociedad moderna es una deformación de lo que realmente es, ya que se lo entendió como la aplicación de la ciencia a las tareas técnicas, lo que degrada la razón práctica para el control técnico (Gadamer, Agud, & Agapito Serrano, 1988).

La dimensión disciplinar no es una cantidad de material cognoscible *per se*, ni la dimensión pedagógica es solamente diálogo. Si el conocimiento como objeto se convierte únicamente en un medio para obtener un resultado parcial dentro del sistema económico y social, cae en el capitalismo cognitivo, que no desarrolla las potencialidades del proceso educativo para comprender la realidad, denunciarla cuando procede; actuar, penetrar en el contexto.

La combinación de la razón práctica, el entendimiento y sobre todo el desarrollo de la conciencia pueden ocurrir cuando la formación⁴⁸ permite al ser humano hallar el lugar donde está construyéndose su mundo y la criticidad para modificarlo.

La oportunidad para pensar en la universidad sobre el trabajo diario que allí sucede y fuera de este, ha permitido escuchar el latido de una institución. La escucha por sí misma obra significaciones al ser consecuencia de una elaboración pedagógica en el interés y objeto de análisis.

Las ideas ofrecidas a continuación -en otrora modelo formativo- han sido dilucidadas como un orden posible para el encuentro con la realidad de la organización que abarca este estudio. Tales ideas portan autonomía, en el sentido que no son un saldo de interpretación sino

⁴⁸ La formación en este caso se refiere al docente y al estudiante dentro de sus posibilidades educativas. La definición está desarrollada en el último apartado del capítulo cuatro de este estudio.

la materialización de la dimensión dialógica de donde fueron extraídas las percepciones, experiencias y aprehensiones.

Hablar de praxis y modelo podría resultar un contrasentido. Lo que se busca aquí es entregar un cuerpo de teoría, inyectado de las voces escuchadas; y que tiene el afán de ser orientativo para la formación, como fruto de la comprensión del escenario. Siendo así, el modelo no era la pauta, o lo que es lo mismo no era modelo, sino una vía abierta a su tránsito y exploración. Por eso termina llamándose propuesta.

No hay una discusión sobre un eje central por el que atraviesan las ideas esbozadas. La mirada no está colocada en el profesorado o en estudiantes, como binomio de atención. Hacerlo solo conduciría a limitar los contornos del camino. Si ha de ponerse algo en el centro, será la formación y transformación de las personas. La dicotomía se invalida. Todos dentro de la universidad se colocan bajo las mismas incertezas, por lo tanto, se habilita un lugar común.

8.5 Esquema general de la propuesta formativa

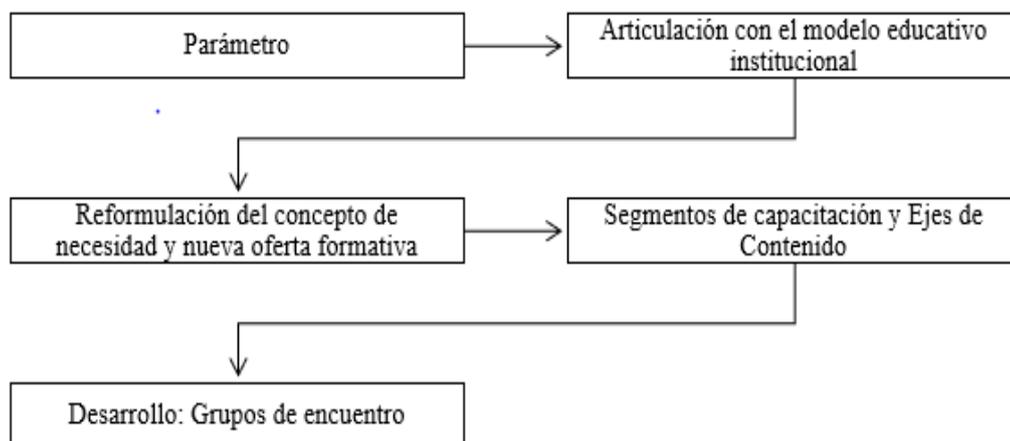


Figura N°34 Esquema propuesta formativa
Elaboración propia

Los contenidos de la propuesta incluyen: la revisión de la organización del aprendizaje como base. La articulación de los parámetros con el modelo educativo de la UNACH. La reformulación de conceptos, como una renovación de los insumos utilizados para la realización de eventos de capacitación. La definición de segmentos de capacitación y ejes de contenido. Y la forma de ejecutar cada ciclo formativo: su desarrollo, orientadores y evaluación.

8.6 Parámetro de la propuesta

La UNACH ha enlazado las competencias profesionales docentes con el concepto de calidad académica en su modelo interno de evaluación, que a su vez es eco del modelo de evaluación institucional a nivel nacional⁴⁹. Es este formato el que llama a la “mejora continua institucional” y a su uso como insumo para la formulación del plan de capacitación docente.

La calidad como una categoría del contexto tiende a ser descrita como el ideal de universidad y se ha señalado como condición de autonomía⁵⁰. La legislación se ha encargado de delinear cómo el sistema de educación superior “debe ser” y esta presión por cumplir el estándar ha puesto a cada universidad a tratar de resolver sus faltas internas y a ordenarse.

La formación pedagógica como fenómeno individual motiva un ejercicio de atención selectiva a la organización del aprendizaje, que no es sino el acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Consejo de Educación Superior denomina organización del aprendizaje a los componentes que interactúan entre la labor del profesorado y los estudiantes.

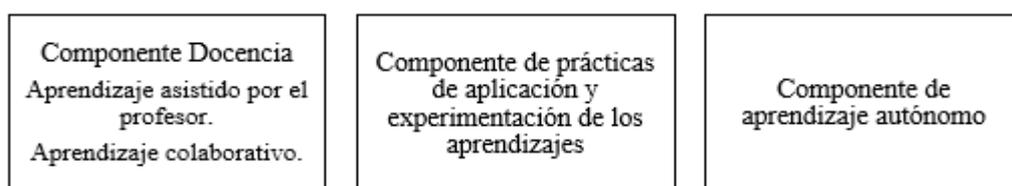


Figura N°35 Organización del aprendizaje
Elaboración propia a partir(CES, 2017b, v. 15)

El componente de docencia atañe al itinerario de la pedagogía para conducir el conocimiento, creando espacios para el sostén al estudiante, combinando la forma de estar para investigar y aprender. El componente de prácticas direcciona actividades previstas para despertar el sentido y el uso del conocimiento. El componente de aprendizaje autónomo

⁴⁹Durante esta investigación el Modelo de Evaluación Institucional para Universidades y Escuelas Politécnicas emitido por el Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador ha sido sometido a revisión para su reformulación. Los procesos de socialización de cambios con las instituciones que pertenecen al sector se han efectuado previamente a la aplicación del modelo definitivo, para la evaluación nacional del año 2018.

⁵⁰ El principio a “mayor calidad, mayor autonomía” ha sido mencionado como una propuesta de reforma a la Ley Orgánica de la Educación Superior, por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

corresponde a las formas que el docente propone al estudiante para que busque y encuentre sus rumbos propios en la materia.

El aprendizaje no puede entenderse como una propiedad exclusiva del quehacer universitario sino como una dimensión superlativa que le pertenece al lenguaje de la educación, como de la vida. Los lineamientos del órgano rector de la educación superior son válidos como guía para sugerir una ruta formativa, pero que deben sumarse a otros horizontes de entendimiento sobre la disposición para acompañar el tiempo de la formación profesional.

8.7 Articulación con el modelo educativo institucional

El modelo educativo de la Universidad Nacional de Chimborazo es la forma de organizar los niveles y modalidades de formación, el conocimiento y los aprendizajes, la estructura curricular y de estudio de carreras y programas. Indica qué universidad se busca con su planteamiento. La planeación del currículo, la movilización del conocimiento y el aprendizaje, no son combinaciones simples. La descripción y análisis del trabajo de campo ya dio cuenta de cómo fue asimilado el modelo y las brumas que tejía su aplicación.

La existencia del modelo no deja de ser otro producto derivado de la legislación en materia de educación superior. La formación pedagógica docente necesita adherirse a la dirección de los pasos de la institución, pero no puede hacerlo reduciéndose a la consecución de la norma, puesto que hacerlo impone un período asociado a una regulación específica, un inicio y un fin. La renovación y continuidad de la formación entran en una lógica cíclica pero que está más pendiente de lo que va sucediendo al interior como la suma de lo propio de la universidad más la aplicación de lo externo -llámense leyes o principios-.

La organización del régimen académico condujo el proceso de rediseño curricular de las carreras de grado, es decir “los cambios introducidos en el proyecto pedagógico curricular, en los ambientes de aprendizaje y en los perfiles del personal académico de conformidad con lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico” (CES, 2016, p. 38).

La modificación del currículo en la primera observación involucraba una revisión exhaustiva de las mallas curriculares de la carrera y los convenios o cartas de intención para la realización de prácticas preprofesionales. Como puede suponerse, la disección del proyecto pedagógico toca insoslayablemente a la tarea docente. El trabajo de rediseño -ejecutándose aún en la Universidad Nacional de Chimborazo- abrió el reto más grande, que es armonizar los fines y sobre todo las bases de los nuevos tramos dentro de la comunidad universitaria, lo que se ha tratado de lograr a través de fases de capacitación interna. Lo que viene ahora tiene que ser justamente el encuentro con los intereses más específicos que congrega al profesorado.

Los desafíos que ha envuelto el rediseño curricular pueden contemplarse gráficamente. La primera parte indica cómo la institución tenía que insertar cada titulación en la planificación de desarrollo nacional y cómo desembocaba al ámbito laboral posterior. La segunda señala la preparación y gestión del cambio. Los perfiles docentes de acuerdo con la estructura de asignaturas y contenidos. Todo esto cumpliendo el principio orgánico de la pertinencia, definido como la respuesta de las titulaciones a las necesidades de desarrollo y a las tendencias ocupacionales y productivas relacionadas.

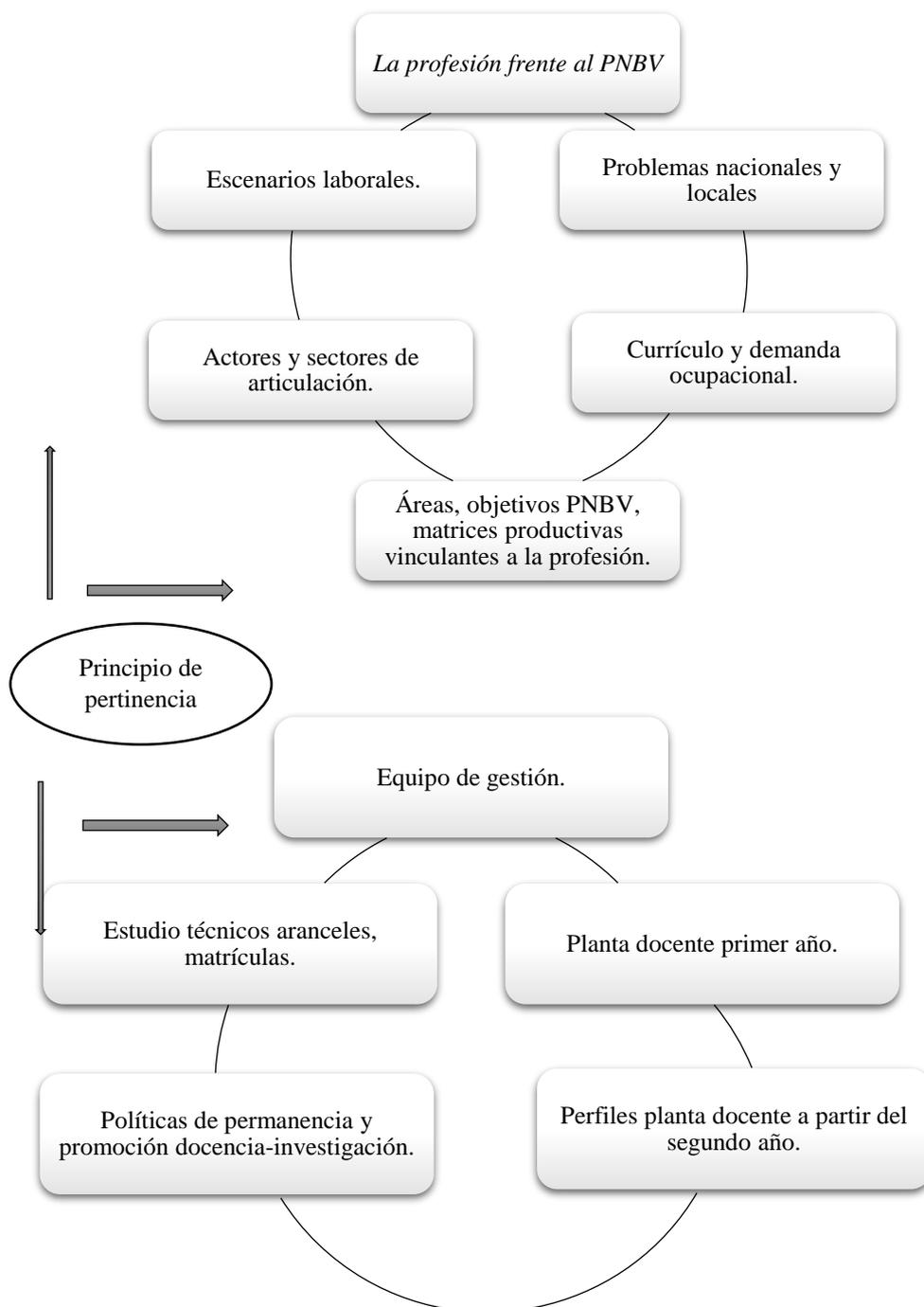


Figura N°36 Resumen rediseño curricular
Elaboración propia a partir de CES (2016)

El escenario que deja la relación de la institución con su propio modelo educativo y los rediseños curriculares es el antecedente para articular la propuesta de formación pedagógica docente. Lo que la Ley Orgánica de Educación Superior califica como “pertinencia” requiere nociones de la situación local, nacional, regional e internacional comparada en cada campo científico.

La UNACH precisamente ha llamado a sus docentes a entender su labor como científica, lo que supone una posesión de conocimiento no especializado y la capacidad de abstracción, además de posición de las referencias pedagógicas y epistemológicas de las titulaciones. Esto no es más que el docente sepa de su trabajo más allá de la operatividad de una programación y que cuente con los bagajes suficientes para la capacidad de respuesta que se pide, que como puede verse, es el acompañamiento franco, sólido e informado al estudiante.

La formación pedagógica es en sí misma la pieza de encaje del modelo educativo, para el vigente o cualquier otro, ya que armoniza paralelamente la labor universitaria, atraviesa todos los campos de conocimiento y su perpendicularidad permite avanzar, retroceder, girar; es decir transformar.

8.8 Reformulación del concepto de necesidad y nueva oferta formativa

Es propicio recordar que el término *necesidad* tiene una historia de abordaje por lo que es necesario rever algunas de sus configuraciones para establecer un concepto para esta propuesta. Posiblemente una de las alusiones más conocidas a la palabra es la que aportó la teoría de la motivación de Maslow en la que las necesidades son lo máximo a alcanzar. Su jerarquización sigue un orden de cinco niveles en su importancia para la vida, desde las fisiológicas, pasando por las de seguridad, pertenencia, estima, hasta las de autorrealización (Maslow, 1975).

Las necesidades han sido también categorizadas, como en el caso de los servicios sociales, en los que se definen así: Normativa: como aquella que el científico social por ejemplo define en una situación determinada. Experimentada: que tiene que ver con la carencia percibida. Expresada: que es la necesidad experimentada puesta en acción. Comparativa: resultante de la comparación de características de poblaciones objetivo y los servicios recibidos; puede orientar preliminarmente para determinar prioridades (Bradshaw & Flaquer, 1981).

Las necesidades como área de carencia, aunque sin jerarquización, también han sido clasificadas como: físicas u orgánicas, económicas, sociales, culturales, políticas, espirituales y religiosas (Ander-Egg, 1988).

El reconocimiento de todas las necesidades así como la enunciación de una correlación entre la necesidad y el objeto, generados por la producción, han sido considerados desde una visión más filosófica, ética y política del término (Heller, Ivars, & Rovatti, 1978).

La teoría de las necesidades humanas por su parte, hace una larga trayectoria para llevar el concepto por encima de las regulaciones del mercado y ensalza su origen social e histórico (Doyal, Gough, Moyano, & Colás, 1994).

La palabra necesidad puede ser exasperante en la medida en la que siguen deshilándose perspectivas alrededor de ella. Ha sido utilizada en la ilación de temas económicos, sociales y de bienestar. Esta pequeña muestra de cómo habita la polisemia en el término tiene la intención de pensar en las necesidades formativas dentro del entramado universitario.

Se decía que al estudiar las necesidades humanas lo mejor que se podía hacer es describirlas lo mejor posible, siendo nociones subjetivas que se encuentran en discursos comunes. A su vez que son constructos sociales dinámicos que dependen de la práctica profesional, reflejando una ideología específica, la estructura organizativa de la burocracia y algunas restricciones prácticas (Smith, 1980, Capítulo 5).

La universidad alberga obligaciones, relaciones y costumbres que motivan las necesidades formativas y no escapa de cargas subjetivas para su expresión. Es necesario retirar la constrictión de diagnóstico de necesidades de capacitación por el proceso formativo constante, rescatando dos momentos, dos lados: la necesidad misma y lo que la satisface. Para ello se plantean dos claves:

1. **Reformulación del concepto de necesidad formativa:** La evaluación como detonante de la necesidad formativa pone el centro en la carencia. La recolección de temas y nombres de eventos sugeridos por la Dirección General Académica representa el objeto que cubre dicha carencia y de esta forma nuevamente se desconoce la necesidad. Por lo tanto, para conceptualizar esta nueva necesidad formativa hay que obtener la relación entre falta y satisfactor, es decir buscar por separado, pero tener en cuenta también lo que ya se posee. Lo que serían las necesidades *expresadas*, sin demandar el servicio asociado. Los temas formativos -que no son los nombres de los eventos- sino el eje de contenido por segmento y también las fortalezas encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. **Nueva oferta formativa:** Es el cruce entre necesidades formativas sistematizadas a partir de los nuevos insumos con los recursos. En estos últimos constan: presupuestos, disponibilidad de facilitadores, infraestructura, tiempos requeridos. En este caso la oferta habitual de cursos de cuarenta horas totales podría alterarse, según la valoración que realice la unidad encargada.

8.8.1 Cuestiones instrumentales

¿Cómo llevar la reformulación de la necesidad y la nueva oferta formativa a la gestión de la Dirección General Académica?

- Los docentes y estudiantes deberían tener la posibilidad de contar la carencia y confrontar la forma de cubrirla, así como las fortalezas que encuentran. Podría habilitarse una consulta anónima permanente de necesidades y satisfactores. Para el efecto pueden utilizarse herramientas de recolección de información como *Google Forms* o *Qualtrics*, disponibles para la comunidad universitaria.
- Si la solicitud consistía en indicar uno o varios temas a tratar, ahora las consultas tendrían que manifestarse como preguntas sobre qué es lo mejor y qué es lo mejorable del proceso enseñanza-aprendizaje.
- El eje de contenido reemplaza al tema o al nombre del evento, y estaría expuesto a consulta como satisfactor. Siendo diseñado por la unidad encargada de acuerdo con la valoración de los recursos disponibles y tomando la esencia de cada interés formativo, de acuerdo con los segmentos que se presentan más adelante. Esto puede ayudar a sincerar la oferta, haciendo la información accesible y fomentando la especialización de la gestión de la formación.
- Encontrar la expresión de las necesidades supone retirar la temporalidad como inhibidor de tal expresión, por lo que la pregunta debe estar abierta durante todo el período académico. Sin embargo, la unidad encargada de manejar la información receptada debería sistematizarla al menos una vez al mes, para tener una agregación de tendencias y evitar sesgos.
- Esta nueva formulación considera los procesos de evaluación internos o externos parte del análisis, no de las decisiones.

8.9 Segmentos formativos y ejes de contenido

Una vez redefinida la necesidad y oferta académica, la opción es diseñar el itinerario formativo con la interacción de docentes y estudiantes. Como se mencionó en la introducción, esta alternativa no maneja un centro de aprendizaje.

Compaginando las consideraciones definidas por el trabajo de campo y las dimensiones detectadas, puede notarse que existe un conocimiento acumulado disperso en los años que se viene realizando eventos de capacitación, por lo que la aspiración sería poder consolidar las experiencias aisladas para detallar un nuevo derrotero que incluye áreas de formación madres. Todo esto sin retirar los factores que intervienen en las decisiones institucionales.

Para llegar a una visión que trasciende en el tiempo se proponen los **segmentos formativos**, que son los pilares de la formación pedagógica docente y se clasifican según las necesidades expresadas y las capacidades de la universidad para armar su oferta de formación. Son dinámicos, en el sentido de que necesidades y capacidades institucionales cambian en el tiempo.

Dentro de cada segmento formativo pueden existir varios **ejes de contenido** que son formulados a manera de interrogantes o enunciados y son el compendio de los asuntos reincidentes en las necesidades expresadas.

Los segmentos que aquí se escriben están diseñados a partir de:

- Los escenarios de la educación superior ecuatoriana y su impacto en los procesos internos de la Universidad Nacional de Chimborazo.
- La organización del aprendizaje desde y para la práctica docente.
- La actitud activa frente a la experiencia como clave de la formación.

La primera división propuesta es la formación inicial, la que pueden recibir los docentes que ingresan a la carrera docente y quienes no tengan más de dos años trabajando en la institución, suponiendo una fecha de implementación del modelo.

La formación pedagógica docente debe permanecer abierta. Al entender la continuidad del aprendizaje como la de la vitalidad, un contenido podría empezar a tratarse en el período designado para capacitación y hallar secuencias o ampliaciones, en el siguiente. Esto se traduce también en la especialización del departamento encargado, la superación de la planificación como logística, sino que propenda a recoger información de los ciclos formativos. No es propiamente el establecimiento de planes de carrera, sino la introducción de analíticas en la gestión de la capacitación, que a su vez podrían colaborar en el cumplimiento de otros objetivos institucionales.



Figura N°37 Grupos ampliados de la propuesta formativa.
Elaboración propia.

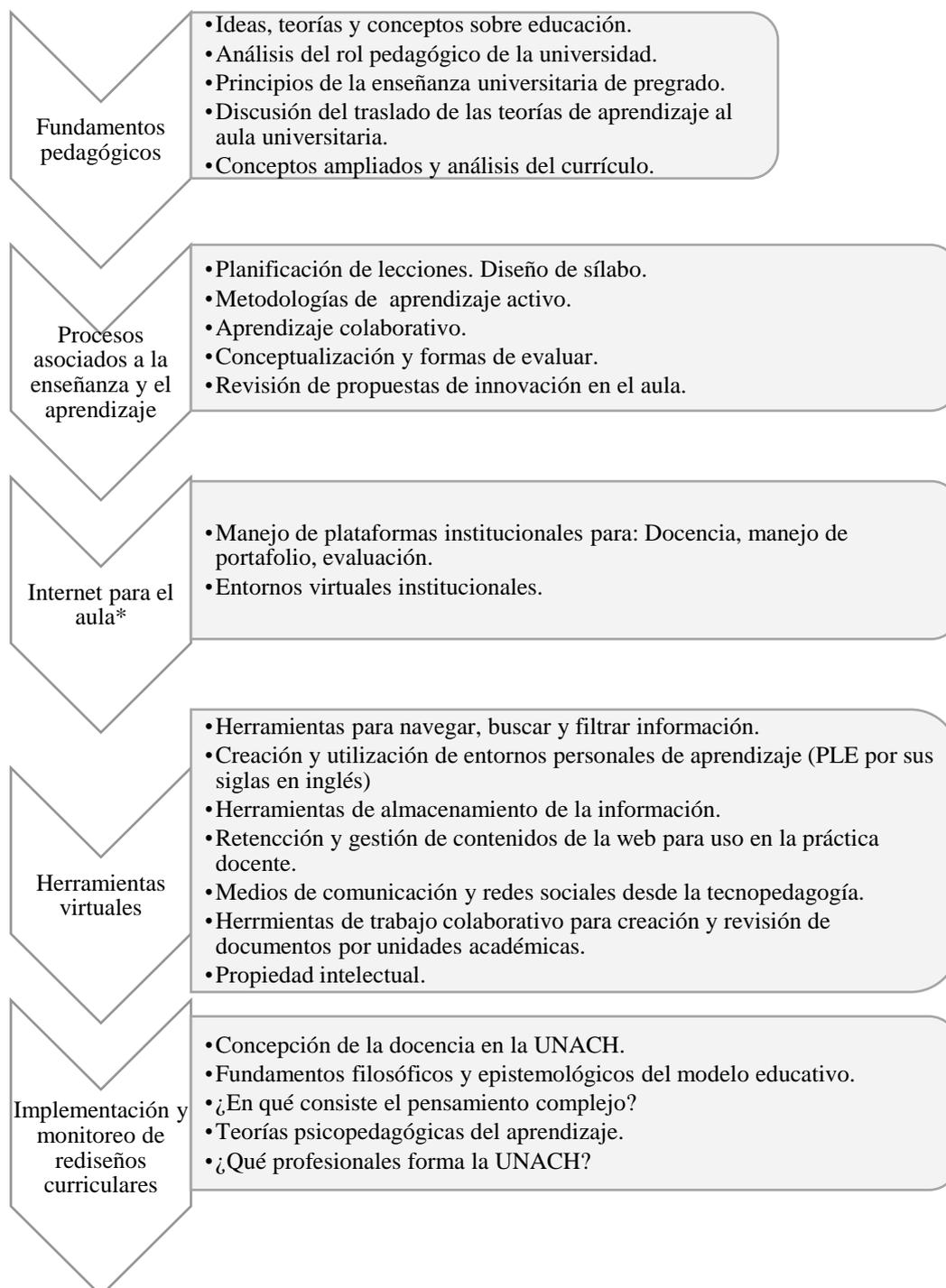


Figura N°38 Batería de segmento formativos y ejes de contenido para formación inicial.
Elaboración propia.

*El segmento de internet para el aula recoge la capacitación en manejo de recursos y herramientas virtuales exclusivos de la UNACH para la gestión académica.

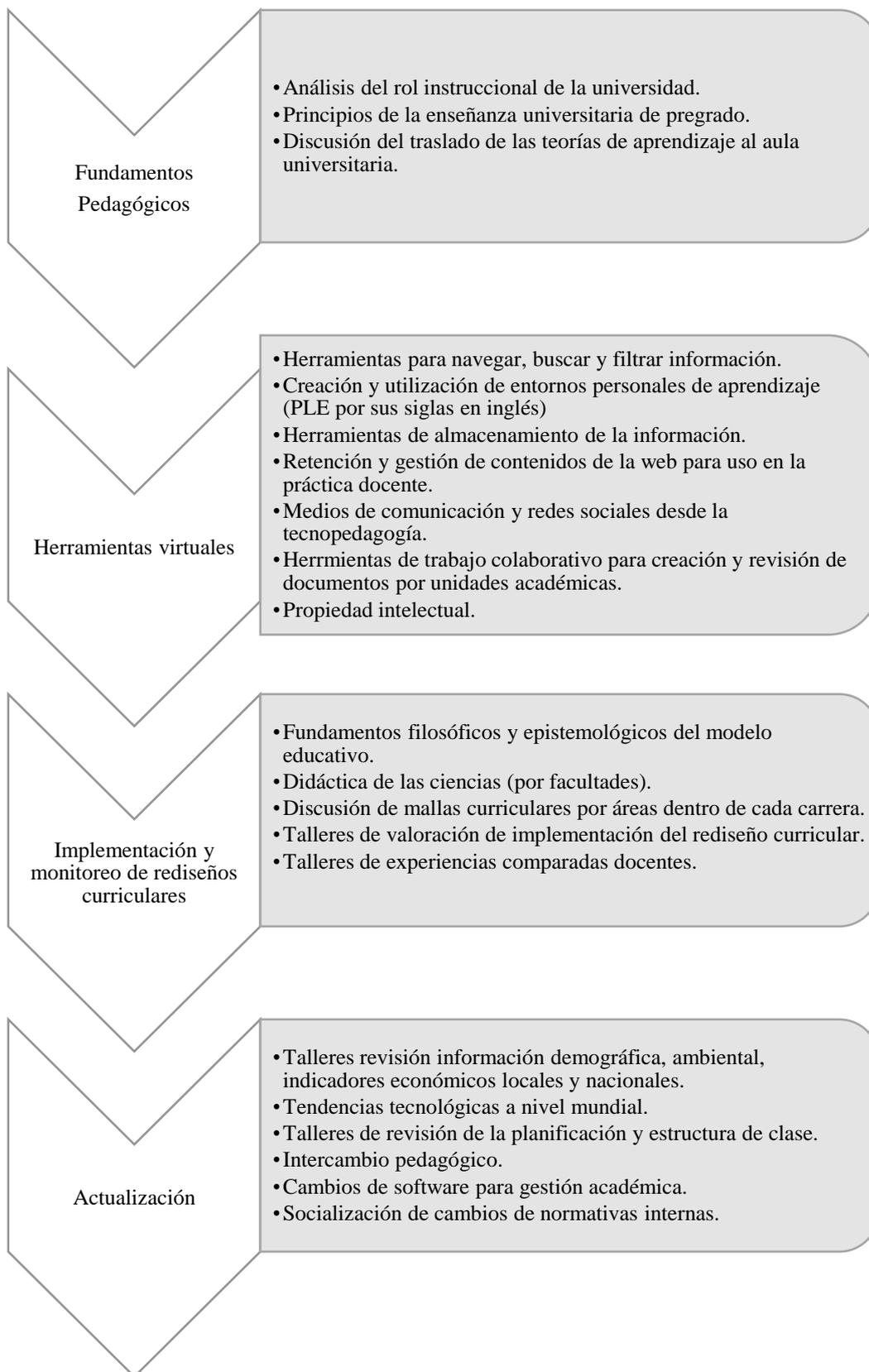


Figura N°39 Bateria de segmento formativos y ejes de contenido para formación pedagógica docente.

Elaboración propia.

Estos son posibles encuentros mínimos con cuestiones inherentes a la labor docente que reúnen las inquietudes y condiciones encontradas. Cada segmento equivale a un interés formativo amplio que acoge ejes de contenidos y componen a su vez la temporalidad de las necesidades de formación.

8.10 Desarrollo: grupos de encuentro y enfoque basado en la persona

Así como había un rechazo a las clases magistrales en las que los estudiantes se sienten fuera, en los procesos de capacitación docente podía replicarse esta sensación, aunque el tipo de evento no tenga clases magistrales. El desarrollo de cada eje de contenido entonces buscará un tratamiento que abra la participación docente y que posibilite la reflexión, la criticidad y no esté únicamente inscrito a la *supervivencia* del profesor en cada período académico, sino que funde nuevos hitos en su camino.

Antes de explicitar la idea de cómo desarrollar los contenidos es necesario recordar que la formación docente en este planteamiento es para y por la universidad. El impacto entonces, como la misma esencia universitaria, no está encerrado en las paredes de la organización, sino que se proyecta a la sociedad.

La propuesta abre la relación de los participantes con la formación y para ello utiliza como primera afirmación una identidad ampliada del docente. El profesor toma su investidura como resultado contractual, pero su totalidad no está inscrita en ese nombre.

El docente no solo es “sujeto epistémico” situado ante el mundo por una relación de conocimiento, o “sujeto existencial” como “ser en el mundo” sino que ante todo es persona y tiene su propia historia. Sus saberes profesionales provienen de conocimientos anteriores, creencias sobre la práctica docente, su recorrido personal, familiar, escolar, social (Tardif, 2004, p. 194).

Los saberes profesionales de los que habla Tardif, como temporales, adquiridos en tiempos no concretos, delimitan una línea de aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que la primera afirmación para esta idea formativa es que ser parte del profesorado es sinónimo de ser aprendiz.

Habiendo indagado por cuerpos conceptuales que alberguen las consideraciones propositivas para el modelo formativo más las pistas de transición organizacional de la descripción e interpretación de resultados del trabajo de campo, el desarrollo de la formación en esta propuesta está inspirado en los llamados grupos de encuentro, grupos-T o grupos de sensibilización, desarrollados por Carl Rogers, fundador -junto a Abraham Maslow- del enfoque humanista dentro de la psicología y el consecuente enfoque centrado en la persona.

El origen de los grupos-t (t por *training*: capacitación) se remonta a fines de los años cuarenta en torno a la formación de relaciones humanas. La finalidad era que el participante observase cómo funcionaba el proceso grupal y la interacción con otros y partiendo de ello comprenda su propia función e influencia dentro del grupo (Rogers, 1973, p. 10–11).

En el siglo XX los grupos-t fueron calificados como la más poderosa innovación educativa, pero se considera que en el siglo XXI esta metodología es aún más relevante para aprender a desarrollar relaciones interpersonales efectivas y equipos de alto rendimiento (Robin, 2016).

Este tipo de grupos han sido utilizados por la industria, familias, gobierno, instituciones educativas, religiosas; para reducción de tensiones internacionales y brechas generacionales, así como tratamiento de drogodependencias y sistemas alternativos de estilos de vida (Rogers, 1973, Capítulo 8). Las esferas de aplicación son diversas y en el campo organizacional los grupos han sido adoptados como una vía para generar liderazgo y fomentar mejores relaciones laborales.

La propuesta apunta a la generación de una “experiencia grupal intensa”. Al existir algunas variantes y diversos énfasis en los grupos de encuentro lo que aquí se bosqueja es una adaptación de los referentes y estructuras infundidas en este tipo de grupos, para trasladarlos al desarrollo de segmentos formativos. Al igual que cada eje de contenido, cada uno tiene una cierta particularidad que invita a actuar con una disposición metodológica dedicada a ellos. Aunque cabe mencionar que la aplicación descrita a continuación podría aplicarse en otras instancias de la organización.

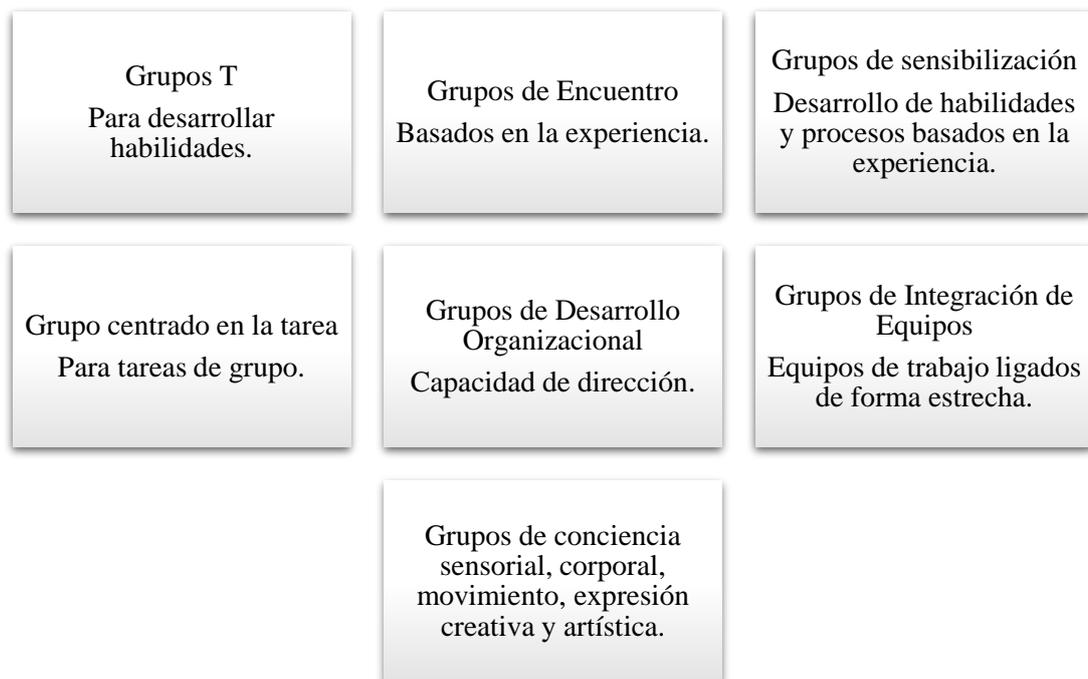


Figura N°40 Tipos de grupos para la formación pedagógica docente.
Elaboración propia a partir de Rogers (1973)

- **Grupos T:** Están concentrados en el desarrollo de habilidades, pero no es en lo absoluto un proceso de capacitación al uso. Está basado en “dar y recibir” (participaciones y retroalimentaciones) y en el “aquí y ahora” (situaciones presentes) de los participantes. Es un laboratorio de aprendizaje experiencial donde la clave es la interacción, lo cual limita considerablemente el uso de una guía establecida dejando libertad de intervención, aunque pueden proveerse materiales de trabajo y soportes de información. Podría ser de gran ayuda para las secciones formativas de herramientas virtuales y procesos asociados a la enseñanza.
- **Grupos de Encuentro:** Se fijan en el desarrollo personal y en el manejo de la comunicación. Al ser un proceso basado en las experiencias compartidas puede utilizarse en la sección de fundamentos pedagógicos, tanto para profesores noveles como para quienes llevan años en la universidad.
- **Grupos de Sensibilización:** Pueden parecerse a los grupos-t o a los grupos de encuentro, por lo que su aplicación podría resultar más discrecional. Lo fundamental es que el desarrollo de habilidades pueda nutrirse de las experiencias compartidas. Una opción valiosa para la sección de actualización.
- **Grupo centrado en la tarea:** Marcado por el contexto interpersonal. Para la realidad institucional este tipo de grupo podría contribuir enormemente en el segmento

formativo de implementación y monitoreo de los rediseños curriculares, para la valoración y reestructuración de sílabos, por ejemplo.

- **Grupos de desarrollo organizacional:** Su meta es mejorar la capacidad directiva por lo tanto los candidatos a participar en este grupo son las autoridades, es decir quienes están al mando de las unidades académicas. Cabe notar que este no es un segmento formativo enlistado previamente, pero se nombra una posibilidad de desarrollo. Además, la formación pedagógica comparte la condición de transversal con la gestión. Mientras los docentes son autoridades podrían incluirse en este tipo de formación específica.
- **Grupos de integración de equipos:** Utilizado para la creación de equipos de trabajo eficaces y de estrecha relación. En el contexto de la UNACH puede aportar en los segmentos de procesos asociados a la enseñanza, internet en el aula, herramientas virtuales y actualización.
- **Grupos de conciencia sensorial, corporal, movimiento, expresión creativa y artística:** Estas posibilidades se dejan como opciones, más que como un tipo específico de grupos. Podrían ser incorporados dentro de los grupos anteriores para matizar su trazado. También representan alternativas de encuentro entre estudiantes y docentes fuera del aula física, cuando hay actividades institucionales conjuntas.

Los postulados de Rogers y los resultados de sus experiencias grupales contribuyeron al desarrollo de la teoría y práctica central del enfoque centrado en la persona (PCA por su acrónimo en inglés: *person-centered approach*). Esta práctica relacional hoy en día es vista como un enfoque de crecimiento personal que se extiende hasta la transformación social, cuyo componente principal es poder ver que en la naturaleza existe un movimiento intrínseco hacia el crecimiento, la complejidad y la trascendencia (O'Hara, 2013).

Los resultados del trabajo con grupos de encuentro mostraron que posibilitan reorientar las percepciones de lo que es realmente importante o abrir nuevas vías para tratar con los dilemas personales, aprender nuevas modalidades para ampliar el enfoque de resolución de un solo problema a cuestiones personales (Lieberman, Yalom, & Miles, 1973).

Los encuentros centrados en la persona pueden convertirse en sitios para engendrar una nueva visión del mundo, confianza, seguridad, sentimiento de libertad, cambio cognitivo y expresión de emociones. Puedes restaurar y fortalecer la fe en la potencia y la vitalidad (Kunze, 2013; O'Hara, 2013).

Este enfoque responde a la posibilidad de que estudiantes, docentes, autoridades puedan ser vistos y verse unos a otros, fuera de marcos inhibidores. ¿Cómo llegar a eso?

Permitiendo una formación que despliegue la auto iniciación, la autoexploración, habilitando espacios de confianza dentro de los entornos, pero con lo que proviene de fuera. El aprendizaje que puede crearse en los grupos de encuentro no es fácilmente describable porque atañe a la experiencia personal, donde hay un viaje hacia el autoconcepto. Este viaje no tiene fecha de llegada, sino que es en sí el trayecto.

8.10.1 ¿Quién lleva a cabo los grupos de encuentro?

El enfoque centrado en la persona exige que el aprendiz se perciba involucrado personalmente para conservar o mejor la estructura de sí mismo con la libertad para integrar sus propias experiencias y su concepto de sí. El grupo de encuentro debe producir confianza en los miembros para que así pueda existir aceptación, entendimiento de las necesidades y problemas, atención a las emociones, a los ambientes personales y profesionales individuales.

La responsabilidad de conseguir todo esto en el grupo recae en el coordinador que, para el fin presente, será la facilitadora o el facilitador. Los grupos de encuentro proclaman la ausencia de estructura, aunque la diversificación de su puesta en marcha puede matizar ligeramente esta característica, como se ha visto en esta adaptación. Quien asume la guía entonces debe contar con un bagaje peculiar.

Dentro de las variables que intervienen en la formación actual de la UNACH estaba el presupuesto como un bemo a la hora de contrataciones externas de facilitadores, lo cual ha sido resuelto doblemente haciendo de los docentes, facilitadores de eventos de capacitación. Doblemente porque aparte de ofrecer así la capacitación, la universidad también entrega la posibilidad a estos docentes de sumar puntos para su promoción, sin contar con la satisfacción personal y profesional en la que puede desembocar este trabajo.

Al citar a continuación las peculiaridades para estar frente a los grupos de encuentro, es pertinente decir que operativamente dentro de la UNACH sería posible formar a la planta docente en esto en un formato escolar, a través de un proceso escalable que cuente solo la primera vez con colaboración externa y luego pueda replicarse internamente.

La bibliografía enumera varias cualidades para la facilitadora o el facilitador de los grupos de encuentro (Lieberman et al., 1973; O'Hara, 2013; Rogers, 1973) inclusive algunas específicas si son grupos de adultos (Kunze, 2013). Aquí se atiende a lo que cuenta la literatura, pero se consolidan tales cualidades de forma dedicada, con la base del estudio realizado y el enfoque de la propuesta.

La facilitadora o el facilitador tendría que definirse como alguien que estimula la actividad cognitiva y emocional, cuida a quien quiere aprender, da significado a lo que presenta y

encamina la atribución de las responsabilidades propias. Como características serían las siguientes:

- **Confianza en los grupos de encuentro:** Conocedor o conocedora de los grupos de encuentro y por lo tanto confía en el proceso grupal y sabe manejar las actividades inexpresivas que puedan ocurrir, así como las parcialidades personales.
- **Congruencia para tejer confianza en el grupo:** Contar con experticia en las líneas que aloje el eje de contenido y a través de su naturalidad y espontaneidad ser consciente de su propia experiencia personal, de la vulnerabilidad, del error, de la falta de conocimiento; siendo capaz de comunicarla.
- **Disponibilidad de el/la aprendiz:** Diferenciar los objetivos planeados de los objetivos personales de los participantes conscientemente.
- **Orientación a la estructura propia:** La existencia de un programa definido sugiere la disposición de alternativas metodológicas para flexibilizarlo y permitir al grupo moverse, permitir a cada participante ser como es.
- **Aceptación incondicional:** Aceptar la otredad de el/la aprendiz sin condición. Sus ideas, actitudes, testimonios, sentimientos.
- **Fe en el/la aprendiz:** Confianza en la habilidad de el/la aprendiz para alcanzar todo su potencial, entregándole oportunidades para que encuentre su propio rumbo para aprender, respetando su autodeterminación, libertad de elección y estilos de aprendizaje.
- **Empatía:** Comprensión de la subjetividad intelectual y emocional de el/la aprendiz. Apoyo en la proximidad.
- **Contacto con los problemas:** Ayuda a el/la aprendiz a ser consciente de sus problemas personales y cuestiones individuales con respecto al eje de contenido.
- **Recursos para el grupo:** Además de presentaciones, hojas de trabajo, bibliografía, métodos didácticos, puede ofrecer sus conocimientos y experiencia de su propia práctica, si son requeridos.

La forma como la facilitadora o el facilitador del grupo de encuentro llega a las y los participantes puede facilitar el aprendizaje y otorgar el verdadero nombre a la formación pedagógica.

8.10.2 Valoración de los grupos de encuentro

Al igual que las características de quien lleva a cabo los grupos de encuentro, se sigue las alternativas de evaluación que proporciona la bibliografía relacionada, pero con modificaciones en torno a la realidad estudiada.

Para valorar lo que sucede en los grupos de encuentro puede establecerse un mapa en el que se definen tres puntos:

- El punto de origen: Es el punto de aspiraciones personales con respecto al eje de contenido y al segmento de formación. Responde a las preguntas:
 - ¿Dónde espero estar al final con respecto a mis preocupaciones y sensaciones personales sobre ()?
 - ¿Cómo me veo en (tantos meses, años) como docente?
- El punto significativo: Dependiendo del número de jornadas previstas, la pregunta sobre lo más significativo del día es diaria.
 - ¿Qué fue lo más representativo de este encuentro para mí?
 - ¿Qué fue lo más representativo para el grupo?
 - ¿Qué encuentran los otros en mí?
- El punto crítico: Los incidentes que pueden anotarse en cada encuentro. También de frecuencia diaria.
 - ¿Cómo me he sentido hoy en el grupo?
 - ¿Cómo veo al grupo?
- El punto de llegada: Al término de las jornadas.
 - ¿Cómo me siento yo ahora que se acaba el encuentro?
 - ¿Dónde estoy ahora con respecto a mis preocupaciones y sensaciones personales sobre ()?
 - ¿Cómo está el grupo ahora que termina el encuentro?
 - ¿Cómo sentí a los otros comportarse conmigo?
- Punto ulterior: Preguntas valorativas meses después del desarrollo del grupo de encuentro.
 - ¿Cómo estoy ahora, luego de (tanto tiempo) como docente?
 - ¿Alcancé lo que esperaba en el punto de origen?
 - ¿Qué he visto en mis compañeros de grupo?

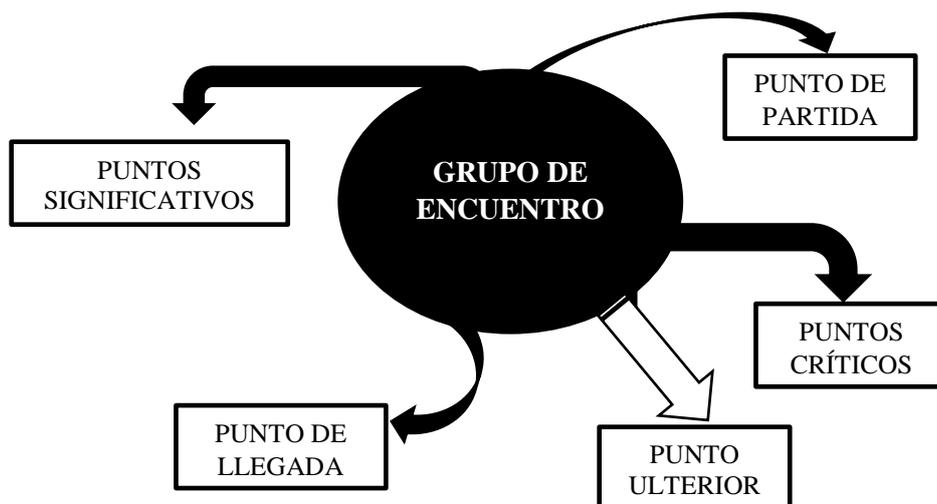


Figura N°41 Mapa de valoración de grupos de encuentro.
Elaboración propia

La forma de valorar el grupo de encuentro, al igual que el mismo grupo, ya sugiere una expansión del pensamiento y a nivel institucional una renovación de la cultura formativa, que para el caso viene a ser lo primordial en el quehacer organizacional.

Este tipo de valoración implica comprender la formación como un proceso siempre inacabado y presente mientras exista la universidad. El mapa ideado acude a los cambios en las relaciones interpersonales como algo fundamental en un lugar donde las condiciones de trabajo tienden a la multitarea. Mas, no se ciñe únicamente a ellas ya que la variedad de grupos de encuentro que aquí se visualizan congregan lo cognitivo y lo emocional.

Los resultados que pueden obtenerse de este nuevo plan de acción obviamente no tienen una rigidez para tratarlos únicamente con registro y tabulación. Para que todos los procesos asociados a los grupos de encuentro dentro de la institución puedan ser elevados a un nivel de comprensión prolijo será menester un análisis intensivo.

Con la valoración de resultados puede interrogarse cómo podría darse sostenibilidad en el tiempo a la propuesta. La respuesta está sujeta a implementación. Las retroalimentaciones que pudiesen producirse en el intento de aplicación están fuera del alcance de este estudio.

8.11 Notas sobre la gestión interna y los itinerarios formativos

Como puede verse, la propuesta formativa hasta aquí descrita implica un cambio de cultura organizacional y su traslado a acciones concretas conlleva aspectos instrumentales, pero principalmente nuevas decisiones en aspectos de fondo.

La formación en esta propuesta es un mundo de prolongación, de ahí que se ha sugerido que los tiempos y las horas de dedicación al proceso puedan variar de lo establecido a la fecha, sin que esto suponga extenderlos a programas mensuales, trimestrales, cursos avanzados o de posgrado.

La periodicidad actual para la capacitación docente es semestral, cuando se culmina un período académico e inicia el receso. Es importante aclarar que los matices de la propuesta habilitan que cada sesión (grupo de encuentro) pudiese desarrollarse en esa periodicidad, y duración de una semana de trabajo presencial.

La propuesta mantiene su aporte en la vitalidad, en la formación no circunscrita a un tiempo y a un lugar, sino al desarrollo centrado en la persona. La habilitación de conocimientos no pasa por un hecho único y aislado, sino que lo esencial es la forma en la que se construye cada encuentro. De ahí que se ha detallado la preparación de los facilitadores y las posibilidades de acompañamiento y valoración. Por todos estos motivos la acreditación en esta fórmula es la usual: certificados de asistencia o de aprobación, según lo defina la institución. Todo esto bajo el supuesto de la gestión de la Dirección General Académica.

Dos de los factores críticos en la capacitación desarrollada hasta ahora por la UNACH cambian de perspectiva con esta nueva formulación:

- Sobre los problemas de asistencia y cumplimiento en los procesos de capacitación realizados: Se ha podido describir cómo los tiempos y la planificación de los cursos se desajustaba. Pensar en los grupos de encuentro no armoniza con docentes entrando y saliendo o pidiendo licencias, tampoco con un control de firmas exhaustivo. De ahí que los tiempos y las modalidades dedicadas a la formación requieren alteraciones para que encajen en los objetivos propuestos. De hecho, los registros de asistencia y los protocolos de inspección para aplicar grupos de encuentro casi desaparecen, podrían ser parte de la información obligatoria que almacena y sistematiza la Dirección General Académica pero la propuesta precisamente apunta a la flexibilidad.
- Número de participantes: Los grupos de encuentro en su historia han sido desarrollados desde grupos pequeños (8 a 15) (12 a 20) de participantes hasta reuniones masivas. El número de participantes promedio en los eventos de la UNACH está a la fecha supeditado a plazas limitadas, que no afectan esta condición. El núcleo está en el ítem anterior, el cuidado de la convocatoria.

Para embarcar esta formación pueden sugerirse unos elementos de gestión previos:

- **Historial de capacitación:** Un elemento crítico es la alimentación de la base de datos de los eventos de cada período académico. Para una transición sería indispensable depurar el historial a la fecha con datos reales de cursos ejecutados y participantes.
- **Formación en educación y afines:** La UNACH dispone de información sobre las titulaciones de cada docente, pero en aras de seguir formando facilitadoras y facilitadores sería deseable contar con proporciones precisas de la distribución de docentes con formación universitaria de grado, máster y doctorado en ramas de la educación, en cada facultad y carrera.
- **Especialización:** La gestión de la formación requiere que la UNACH trabaje en conjunto administrando información más especializada y contextualizada. La Dirección Académica por ejemplo con el Observatorio de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico podrían vincularse para investigar las tendencias de la educación superior y rebasar los referentes meramente informativos a claves analíticas para el profesorado y toda la comunidad universitaria.

8.12 Consideraciones de cierre

- (a) El funcionamiento de la capacitación docente que se encontró en la UNACH estaba basado en tres insumos principales: la evaluación integral del desempeño docente, las solicitudes individuales y las específicas, estas últimas tramitadas en cada facultad. Se ha puesto especial énfasis en la primera fuente de información para mostrar la tradición de la que proviene el modelo evaluador.
- (b) La secuencia de ejecución de capacitación docente, basada en el desarrollo de cursos, seminarios y talleres, contemplaba una planificación que realizaba la Dirección General Académica y difundía a toda la institución. Se halló que, como consecuencia de la reducción o estancamiento de presupuestos, los últimos períodos los facilitadores de los eventos eran los mismos docentes de la universidad. En el proceso se encontraron dos puntos críticos: la gestión de cupos asignados para cada evento y los desajustes con relación a la asistencia y entrega de actividades evaluadas de los participantes.
- (c) La interpretación previamente realizada en el capítulo siete permitió clasificar las dimensiones que intervenían en la formación docente: las correspondientes al funcionamiento (puntos a mejorar, cupos, práctica y dinamismo), las intrínsecas (condiciones para el ejercicio docente, limitantes institucionales, modelo educativo y uso de internet), las propositivas (necesidades y temas de capacitación, enfoques pedagógicos y disciplinares, modalidad virtual, aprendizaje social).

- (d) La identificación de necesidades formativas fue elaborada a través de un recorrido conceptual del término y su diferenciación con los temas mencionados en las sesiones, así como con los satisfactores. Este análisis mostró la recurrencia de contenidos en la oferta académica de capacitación docente y la priorización de necesidades -integrando todas las percepciones- en cuatro grupos: las relacionadas al modelo educativo, vinculadas a las habilidades investigativas, pedagógicas y el manejo de las TIC.
- (e) La propuesta diseñada con la información precedente tiene cinco pilares: el parámetro de organización del aprendizaje, la articulación con el modelo educativo UNACH, la reformulación del concepto de necesidad y la nueva oferta de formación derivada, los segmentos formativos y ejes de contenido -resultante de la identificación, priorización y análisis de las necesidades halladas- y el desarrollo con grupos de encuentro.
- (f) La propuesta formativa es un llamado al cambio de cultura organizacional para cualquier institución de educación superior. Dos de sus bases son: dar voz a los estudiantes en la planificación de capacitación y especializar a la unidad encargada de la gestión de formación. El elemento fundamental para la transformación es la reconfiguración del desarrollo de cursos, mediante grupos de encuentro centrados en la persona.

CAPÍTULO IX

ESTUDIO PILOTO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA FORMATIVA

Durante este capítulo se describen las limitaciones de la propuesta formativa frente a la realidad institucional estudiada, para ello se retorna a la propuesta diseñada en el capítulo ocho, pero tomando sus factores principales desde una perspectiva organizacional.

Posteriormente aparece la discusión sobre las posibilidades de implementación en la Universidad Nacional de Chimborazo y el desarrollo en sí del estudio piloto, espacios en los que empieza a relatarse la forma en la que se entregó la propuesta formativa a la institución y las comprensiones que se desprenden del proceso de devolución de información.

El estudio piloto de implementación como cierre de la investigación recoge las pautas de la formación pedagógica docente que brotaron en el trabajo de campo. Todos los puntos de comparación entre la colocación institucional y la propuesta formativa han sido extraídos y narrados a partir de la entrevista estructurada: instrumento seleccionado para el cometido de esta sección.

A través de las expresiones originadas en la entrevista, en las que se hallan cambios y situaciones de la universidad, se sistematizan y agrupan los resultados en temas. Se adiciona una tabla resumen de comparación entre la propuesta y las condiciones actuales de la institución. Los dos últimos apartados son utilizados para elaborar reflexiones y posibles rutas dentro del alcance de esta investigación.

9.1 Focos de la propuesta de formación pedagógica para el profesorado universitario

El transcurso de la investigación ha sido un campo fértil para múltiples reflexiones a raíz del fenómeno de estudio y el caso instrumental abordado, las que se han ido presentando paulatinamente en la estructura de este documento. La propuesta formativa diseñada en el capítulo ocho posiblemente es la condensación más lograda de algunas de estas reflexiones circundantes a la formación pedagógica, entronizadas en un camino alternativo que coloca a la construcción personal del profesor como base para su trabajo de acompañamiento y su interacción dentro del entorno institucional.

El gesto de trazar una ruta de formación inició con el concepto “modelo” pero desembocó en un ejercicio comprensivo más incluyente y flexible, por lo que terminó denominándose

propuesta formativa. Esta última no deja de ser un bosquejo ambicioso, en el sentido más transeúnte de la palabra. El de ir para diversos lados, en búsqueda de herramientas, elementos y encuentros que edifiquen una mejor vida universitaria, usando como un cimiento el recorrido de la formación docente.

Toda la propuesta apunta a una renovación de la cultura formativa, lo que quiere decir, que señala el volver a hacer como un paso ineludible en la gestión académica. Un aspecto fundamental al formular nuevamente políticas y directrices es la integración de definiciones y la implantación de interrogantes que antes no estaban.

Si bien hay una recurrencia a la gestión de la formación, el foco de la propuesta está en la localización sistémica del fenómeno de estudio. Cada proceso como intento de mejora es observado por individual. Esto se suma al engranaje regular de la organización. Sin abandonar las reglas de la capacitación institucional hay un énfasis especial en lo que sucede en cada evento, de ahí que la fase de desarrollo de cada ciclo formativo tenga especial relevancia.

Aunque no corresponden a las inspiraciones directas de la propuesta, dos referencias muy útiles para enriquecer sus focos y visualizar esta posibilidad desde la perspectiva organizacional, son los métodos que plantea Peter Senge en “La Quinta Disciplina” (Senge, 2002). La primera cuando nombra al desarrollo personal como la conservación de la singularidad en los grupos de trabajo y el reconocimiento de las auténticas capacidades propias y las de los demás para transitar a una visión más global: la de la organización. Igualmente pasa con la generación del pensamiento sistémico cuando se mencionan los subsistemas, que para este caso son las unidades formativas (cada curso de capacitación)⁵¹ y el suprasistema, que lo conformarían los entornos directo y macro que rodean a la universidad.

Las disciplinas del pensamiento sistémico y del desarrollo personal ponen en manifiesto fronteras y sinergias definidas. Este particular es potente ya que, aplicados a la realidad universitaria, marcarían las individualidades al igual que las consonancias de los docentes, de las unidades o departamentos, de la universidad misma dentro de los andamiajes de la educación superior.

El otro foco clave de la propuesta es el cambio de óptica al respecto de la evaluación de desempeño docente. Se hace hincapié en trabajar con las fortalezas encontradas para llevarlas a la planificación de la capacitación, en lugar de utilizar las falencias que devuelve el proceso evaluativo como vacíos a llenar. Movilizando este criterio a la obra de Senge constituiría la retroalimentación de equilibrio. Aquella fuerza media que ocupa tiempos

⁵¹ En la propuesta formativa el nombre creado para una unidad formativa es: eje de contenido.

determinados y actúa como regulador dentro de los procesos de los sistemas. El uso de la evaluación propuesta debe entenderse sujeta a la tesis de que la forma de evaluar influye en la forma de actuar (explicada nutridamente en el abordaje de los orígenes y cursos de la evaluación integral del desempeño) por lo que actúa como relación causa y efecto.

9.2 Discusión sobre la posible implementación en la Universidad Nacional de Chimborazo

Obviamente los énfasis que hace la propuesta requieren articularse con otros hilos teóricos, instrumentales, orientativos y operativos que pueden ser analizados de una forma precisa por quienes viven el contexto. Atendiendo esta premisa se buscó llevar la propuesta del estadio de la investigación al diálogo con los involucrados. Lograr este movimiento exigía algunos complementos explicativos que, manteniendo sus antecedentes y ánimo propositivo, contemplasen el resumen de los factores clave.

Este traslado implicaba no solo una presentación de la propuesta, sino comentar las posibilidades de implementación en la Universidad Nacional de Chimborazo. Este estudio piloto de implementación se convierte en parte del trabajo de investigación, como una necesidad socio constructiva. Es decir, habiendo llegado a esbozar una propuesta formativa, el trabajo contenido en ella buscaba tocar la realidad de la universidad que la motivó.

El estudio es piloto porque no deja de ser prototípico, con el objetivo primordial de dar a conocer lo que se ha hecho. Se habla de devolución de la información porque no podía contarse nada de la propuesta, sin antes no relatar -aunque sucintamente- algunos de los resultados del trabajo de campo.

Que sea piloto también supone que hay una práctica de prueba para alimentar el estudio, pero fundamentalmente para considerar los rumbos finales que podrían tener los contenidos.

La palabra implementar viene casi inmediatamente acompañada de otras. Por una parte, la idea de instrumentos, elementos, resultados. Ese algo que se ejecutará, se llevará a cabo, se dotará, en un lugar y en una temporalidad determinados. La ejecución o la dotación como acciones. Y el impacto, el efecto de ellas. Puede verse entonces que implementar evoca otras variadas esferas para poner en marcha un algo y evidentemente el alcance de este trabajo no acaricia estas esferas.

Para poner en conocimiento de la UNACH la propuesta formativa también se utiliza una perspectiva fenomenográfica. Lo que se buscó fue conseguir las percepciones de quienes tienen entre sus responsabilidades, la toma de decisiones, es decir las autoridades de la

universidad. Ya que implementar pasa por ese primer paso: el decidir hacerlo. Para desglosar el tránsito del estudio piloto se presenta el esquema usado:

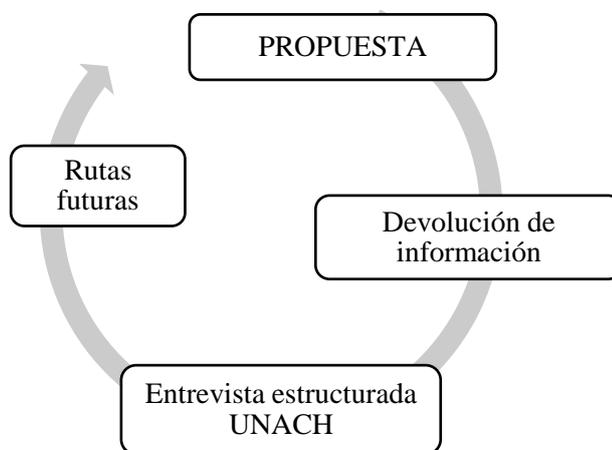


Figura N°42 Esquema estudio piloto de implementación de la propuesta formativa
Elaboración propia.

9.2.1 Ejecución del estudio piloto

El interés por conseguir un acercamiento con los hacedores de políticas en la UNACH implicó estructurar tres momentos:

(a) Devolución de Información

Al considerar a las autoridades como destinatarios de la entrega de información, el tiempo disponible y el espacio en sus agendas para atender el particular eran asuntos indispensables para tener en cuenta. Por esta razón se redactó un resumen ejecutivo con los siguientes contenidos: Antecedentes, breve reseña de los resultados del estudio, extracto de la propuesta formativa y algunos aspectos instrumentales vinculados a la propuesta (Ver Anexo N°17). Dicho resumen fue enviado junto con dos solicitudes, una dirigida al Rectorado y el Vicerrectorado de Posgrado e Investigación, y otra dirigida al Vicerrectorado Académico y a la Dirección General Académica; vía correo electrónico y físicamente también (Ver Anexo N°18)⁵². Cabe destacar que la participación imprescindible era la del Vicerrectorado y Dirección Académica, por ser los gestores directos de la capacitación en la UNACH.

Como resultado de estas gestiones, días después se concertó finalmente una reunión virtual de audio (vía Skype) en la que participaron: la Vicerrectora Académica, el Vicerrector de

⁵² El Anexo N°17 corresponde a la propuesta ejecutiva adjunta a las solicitudes extendidas al Rectorado y Vicerrectorados. En el Anexo N°18 consta el envío respectivo.

Posgrado e Investigación y un docente que colabora con la Dirección General Académica, designado por las dos autoridades previamente convocadas.

(b) Entrevista Estructurada

Los documentos dirigidos a las autoridades solicitaban entrevistas estructuradas que, con la lectura previa del resumen ejecutivo enviado, buscaban realizarse en un tiempo corto para no afectar sus labores. En último término se efectuó una entrevista estructurada, aplicando el enfoque intencional-expresivo (Anderberg, 2000). Lo que significa que existían notas previas tomadas del extracto de la propuesta enviada, pero las preguntas que se hacen son de tipo *follow-up* o preguntas basadas en las respuestas, que perseguían la línea argumental y las expresiones de los entrevistados durante el encuentro virtual.

La entrevista desde este enfoque puede dividirse mentalmente en tres instantes (Ver Anexo N°19): El preámbulo donde la investigadora retoma los cambios primordiales planteados en la propuesta. Las intervenciones de la Vicerrectora Académica y el docente representante de la Dirección General Académica. Las preguntas de la investigadora sobre los aspectos claves que trastocaban y descomponían la orientación de la propuesta conjuntamente a las respuestas y comentarios del docente.

(c) Rutas Futuras

Durante la entrevista se confirmó la ejecución de cambios internos dentro de la institución y se revisaron las prioridades en relación con la formación pedagógica docente, de cara a la exposición de los elementos más transformadores de la propuesta. La información recabada no solo que motivaba a pensar en modificaciones de la propuesta sino a incluir nuevos escenarios para vislumbrar acciones concretas.

9.3 Del trabajo de campo a la presentación de la propuesta: el cierre de la investigación

A lo largo de este estudio se ha dibujado un espacio para la formación pedagógica para los docentes universitarios, como fenómeno de estudio. Dentro del trabajo de campo, el espacio habitado por el fenómeno es la Universidad Nacional de Chimborazo. Como sitio específico, la universidad ofrece la posibilidad de sumergir la investigación en sus entramados.

En el sentido metodológico combinado, dentro del que se coloca este trabajo, el objeto de estudio son las concepciones sobre la formación pedagógica en la Universidad Nacional de Chimborazo. Ya en los capítulos seis y siete se hizo un recorrido sobre cómo la información

de base fue recogida, llevada a unidades de significado, a posteriores significaciones y a triangulación.

La conciencia interpretativa de los resultados del trabajo de campo pasa por la percepción *per se* de la investigadora, el interés y el bien-informarse sobre la unidad de análisis. El mundo interno (investigadora) expuesto, pero en suspensión latente, sale hacia los otros mundos (estudiantes, docentes, autoridades). La posibilidad de narrar este encuentro habilita el modo consiente, el modo de conocimiento, que es una situación de comprensión de lo que va sucediendo. Estas secuencias impostergables de la información, propias de la investigación y su enfoque, no son más que el material que permite crear la propuesta.

La entrevista de devolución de información, por lo tanto, trabaja con las percepciones. Funciona como el medio de transporte que entrega la propuesta para que los receptores escuchen y analicen sus detalles. De ella se obtienen algunos aprendizajes que posibilitan desplegar la propuesta en el ámbito de la vida universitaria real.

Como se anotó en el apartado previo, la entrevista fue aplicada con el uso del enfoque intencional-expresivo, tanto por la orientación metodológica como por la disponibilidad de tiempo. Para visualizar de mejor forma este desarrollo, a continuación, puede leerse cómo este enfoque surge en la entrevista:

- Las expresiones y las asunciones de los entrevistados no forman significado, aunque puedan parecer obvios. Al no tomarse como significados se utilizan preguntas de clarificación (*follow-up questions*).
- La investigadora evita introducir nuevos términos a la conversación, más bien re-toma los hallazgos del trabajo de campo y los temas anotados en el resumen ejecutivo enviado con anterioridad.
- Al ser un encuentro virtual no existe contacto visual y no pueden verse expresiones faciales de acuerdo o desacuerdo. Hay espacio para el silencio y la escucha atenta.
- No se indagan aspectos de fondo, sino que se construye el diálogo sobre el curso de las situaciones que comentan los entrevistados.

9.3.1 La nueva evaluación integral de desempeño docente

El desarrollo del trabajo de campo realizado en la UNACH es eminentemente presencial en un tiempo determinado, sin embargo, antes y después de esta etapa la investigación requería una revisión permanente de la vida institucional. Razón por la cual, en todo el transcurso del estudio⁵³ se fueron monitoreando noticias locales y nacionales, la página

⁵³ El cierre general de recogida de información del estudio se definió en el mes de abril del año 2018, por lo que cualquier evento posterior está fuera de la temporalidad de esta investigación.

web y las redes sociales, además del contacto con personal de la Dirección General Académica, Departamento de Administración de Talento Humano, Vicerrectorado Académico y Vicerrectora de Posgrado e Investigación de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Durante la devolución de información fueron mencionados cambios que habían ocurrido en la UNACH, posteriormente al período de recogida de información en campo, y que oportunamente han sido nombrados dentro de este estudio. Tal es el caso de la evaluación integral de desempeño docente, cuyo modelo institucional fue modificado en el año 2018. Otro cambio fue el levantamiento de información sobre capacitaciones realizadas y que reorientó la última fase de capacitación docente incluida dentro de esta investigación, ejecutada en marzo del año 2018.

En la entrevista se pudo conocer que el cambio de modelo de evaluación integral de desempeño docente representa una transición importante para la UNACH, ya que el planteamiento anterior estaba limitado solo a la docencia y ahora incluye la investigación, vinculación y gestión. Cuenta con ochenta parámetros de desempeño y fue concebido participativamente.

La contrastación de información de la auto y heteroevaluación se mantiene, pero quienes evalúan deben conocer el desempeño del evaluado, ya sea que se hable de colegas docentes o compañeros de proyectos de investigación. A partir de aquí las falencias e insatisfacciones son detectadas para valorar si constituyen o no necesidades de capacitación.

La evaluación integral de desempeño -comentada ampliamente en el capítulo ocho de este trabajo- es una de las fuentes que originan la capacitación docente y su alteración parece haber derivado en resultados acordes a las expectativas institucionales. En este tema la propuesta formativa enuncia la “reformulación de la necesidad” donde los temas (nombres de los eventos) dejan de ser necesidades. Esto al respecto del análisis de necesidades y satisfactores, realizado también en el capítulo ocho.

La reformulación de la que habla la propuesta incluye: buscar contenidos y segmentos que los agrupen, como batería de capacitación fija. Considerar las fortalezas encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden evidenciarse en los resultados de la evaluación integral de desempeño, para redireccionar las necesidades desde lo que está funcionando bien con los docentes. Lo que sería una movilización de la carencia a la fortaleza, a la hora de planificar. Conjuntamente a esta noción, está la de ampliar la modalidad de cursos de cuarenta horas. Todo esto para que la idea de capacitación no esté asociada exclusivamente a los tiempos de receso académico y facilitar los procesos de evaluación de cada evento.

La planificación a partir de estas nuevas premisas es una alternativa que quizá no suma mejoras al quehacer institucional implantado al respecto. La extensión del tiempo para formación ya sea por mejorar el ciclo de cada evento o para que la formación se entienda como un proceso más longitudinal, es visto como contrario a las condiciones laborales. Este aspecto había sido revelado como uno de los resultados del trabajo de campo, cuando en el capítulo seis se describió la categoría denominada: condiciones para el ejercicio de la docencia, y sale a relucir en la entrevista de manera explícita. Por otro lado, la nueva evaluación de desempeño ha requerido tiempo, inclusión de cantidades significativas de información, equipos trabajando en ella y espacios para socializarla; por lo que es considerada un avance importante. Al ser una nueva introducción, los resultados que arroja se conservan como fuente de alimentación para la planificación de capacitación.

9.3.2 El proceso de capacitación docente marzo 2018

Otro aspecto que enuncia la propuesta formativa es la posibilidad de que docentes y estudiantes puedan expresar las carencias y fortalezas que encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de una consulta anónima permanente de necesidades y satisfactores. Esta opción está ligada a la misma idea de que la capacitación no esté exclusivamente inscrita en los entretiempos existentes entre cursos académicos.

Esta opción es inviable si se considera que la formación pedagógica docente está manifestada como sustancial en la perspectiva de las autoridades, pero su ejecución está dispuesta en las pausas académicas del año, en las cuales la capacitación viene a ser “algo que hacer para los docentes”.

La creación y administración de un sistema (recolección y sistematización) de información que incluya las peticiones y necesidades de docentes y estudiantes es un aspecto que podría ser manejado dentro de la Dirección General Académica. Pero al involucrar la convocatoria a los profesores para que proveen información a este sistema, esta podría traducirse como mayor cantidad de trabajo del que ya tienen.

En el período de capacitación docente del mes de marzo del año 2018 el levantamiento de necesidades de capacitación tuvo como eje central -lo que en el capítulo ocho se llamó tercera fuente- los pedidos de capacitación específicos. Para hacer este levantamiento un grupo de docentes colaboró realizando entrevistas a los profesores y luego se preguntó directamente a los directores de carrera sobre sus necesidades. El resultado fue que la mayor parte de requerimientos estaban inmersos en los campos disciplinares y no en la formación pedagógica. Solamente en el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación se solicitaron capacitaciones que permitiesen evaluar la implementación de los nuevos rediseños curriculares.

Este acercamiento a cada una de las facultades se ve como un acceso que reduce drásticamente la probabilidad de que los docentes sientan que no están recibiendo lo que solicitan, aspecto analizado en el último apartado (funcionamiento de la capacitación) del capítulo siete. La diversificación de la oferta de capacitación parece responder a este levantamiento de necesidades, pero también a que en el período de capacitación marzo 2018 la UNACH volvió a trabajar con facilitadores externos. Lo que indica la disposición de un presupuesto⁵⁴ y la inversión en el proceso formativo.

Este salto a lo disciplinar confirma una posición de reafirmar el conocimiento de las ciencias y quizá luego insertar la pedagogía. En el capítulo siete, dentro del apartado de concurrencias globales, ya se advertía sobre algún tipo de niveles de importancia que se le podía adjudicar a la pedagogía en la carrera docente universitaria, en los que la Facultad de Ciencias de la Educación llevaba la batuta y el interés descendía paulatinamente hasta la Facultad de Ingeniería, como extremo opuesto.

Otra novedad en el proceso fue el desarrollo de un curso de inducción para nuevos docentes. Durante la entrevista se menciona la existencia de un plan de carrera en posesión de la Dirección General Académica que, si bien hasta el momento es solo una aspiración delineada documentalmente, existe.

9.4 Derivaciones del estudio piloto

Con los aspectos señalados o pueden compararse los focos de la propuesta y las implicaciones de estos con las situaciones y visiones institucionales actuales. En los tres casos, las columnas correspondientes a la UNACH resumen por qué los puntos específicos de la propuesta no se podrían concretar al momento.

Tabla 27
Comparación propuesta formativa con las condiciones actuales UNACH

PROPUESTA		UNACH	
FOCOS	IMPLICACIONES	SITUACIONES INSTITUCIONALES	VISIONES INSTITUCIONALES
Nuevas definiciones y suma de interrogantes.	Reformulación de las necesidades. Cambios en la duración	Nuevo levantamiento de necesidades de capacitación. Condiciones para el ejercicio de la docencia.	Preponderancia de la capacitación disciplinar.

⁵⁴ En la entrevista se mencionó la disposición de 49.000USD como cantidad aproximada.

Énfasis en desarrollo de las sesiones.	Preparación de grupos de encuentro.	Última fase de capacitación ejecutada.	Resultados positivos de última ejecución.
Cambio de óptica sobre evaluación del desempeño docente.	Perspectiva de fortaleza en lugar de falencia. Consulta anónima permanente estudiantes y docentes.	Muchos recursos utilizados en el nuevo modelo de evaluación integral de desempeño docente.	El nuevo modelo está funcionando y debe mantenerse.

Elaboración propia

9.5 Algunas reflexiones que emergen desde el estudio piloto

La propuesta formativa, como modesto trabajo académico, perfilaba encuentros y desencuentros con la factibilidad de implementación desde su concepción. Esto porque durante el desarrollo de toda la investigación la pulsión entre la gestión organizacional y la pedagogía es periódica. Por otra parte, los pilares teóricos, que acompañaron el esbozo de la propuesta, llaman a una predisposición global al cambio y al cuestionamiento constante de lo que se hace y lo que se puede volver a hacer.

El cambio clave que se propone está alrededor de los encuentros formativos, pero para llegar a ese instante hay todo un trabajo precedente. La planificación de la capacitación, no solo en las universidades, sino a una escala más amplia, tiene una orientación más logística que estratégica. Es importante pensar en la naturaleza de la capacitación, como el viaje terminológico que se hace en el capítulo cuatro -al respecto de las formas de nombrar a la formación- para poder hacer un análisis más atinado.

Si se consideran los cambios y el encaminamiento institucional actual, los nuevos postulados formativos propuestos caen de algún modo en un vacío, que podría calificarse como intento de devolución no fructífero. Recordando que todo el estudio está concentrado en una temporalidad, puede ser útil desbancarlo de las condiciones presentes y deconstruirlo en cierta forma.

Tomando la información del estudio piloto se hallan coincidencias y confirmaciones al respecto de las condiciones en las que el trabajo docente se desarrolla, así como de la valoración de la formación pedagógica dentro de la institución y sus derroteros. Esto permite contar con una estructura de análisis de base para repensar la propuesta.

9.5.1 Historial de capacitación

La propuesta mentalizada en el capítulo ocho incluía como una acción instrumental la revisión y actualización de las bases de datos de la capacitación gestionada por la Dirección General Académica, esto con la finalidad de tener información veraz que habilite una mejor planificación de la formación.

En la entrevista se pudo conocer que, para el último levantamiento de necesidades efectuado, se realizó previamente este trabajo de actualización. Conociéndose como efecto de esta acción que entre los años 2013 y 2017 se realizaron más de cien cursos y de ese total, únicamente siete eran cursos disciplinares.

Este hecho abre dos ramales, el primero es situar el rol de la Dirección General Académica dentro de los propósitos formativos docentes y el otro es cómo la capacitación realizada ha calado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Este último se trata como una de las rutas futuras en el siguiente apartado de este capítulo.

Sobre el rol de la Dirección General Académica debe decirse que, dentro de la estructura orgánica institucional, aparece bajo la autoridad del Vicerrectorado Académico. Entre sus funciones está la organización y ejecución de programas de capacitación docente. También la asesoría, coordinación y evaluación de programas de formación profesional en integración con los sub-decanatos y direcciones de carrera. Estas funciones piden una capacidad departamental de obtención y sistematización de información.

El centro de la propuesta formativa refuerza el papel asesor de la Dirección General Académica desde el manejo analítico de datos. Los procesos de capacitación devuelven información que es relevante no solo para la planificación de eventos formativos, sino para la integración con otros procesos institucionales; pero es posible que las otras funciones que ya desempeña la Dirección Académica requieran de ingentes recursos y tiempo para abarcar una profundización en este ámbito.

La posesión de información de primera mano sobre la formación es indispensable tanto desde la perspectiva organizacional como para la apertura pedagógica de los contenidos. En el capítulo siete, fueron analizados y revisados los historiales de capacitación, y podía verse la existencia de algunas trabas para que dichos historiales vayan reflejando en el tiempo los sucesos relacionados a la capacitación, de manera oportuna. Que la UNACH al momento haya levantado internamente la cantidad de cursos efectuados, en donde se ha revisado que la tipología recurrente de cursos realizados era pedagógica, prueba la importancia del adecuado almacenamiento y control de datos para encaminar las disposiciones.

9.5.2 Necesidades de capacitación colectivas

El proceso de capacitación marzo 2018, llevado con un nuevo modelo de evaluación integral de desempeño en marcha, un levantamiento de necesidades más cercano y un preponderante componente disciplinar en la oferta parece haber cubierto las expectativas de los participantes, al menos en primera instancia de valoración. En reiteración de las expresiones recabadas en la entrevista del estudio piloto, la aceptación de la capacitación en estos marcos fue positiva. Además, se ha entendido como un proceso en donde las necesidades eran individuales, pero los eventos ya son pensados en colectivo.

Aquí el evento de capacitación, entendido como colectivo, sugiere que se han conjuntado los intereses y se ha producido una acción comunicativa a través de ellos. Ese oído atento prestado por los encargados de recoger las solicitudes de formación y el habla de quienes exponen sus requerimientos crearía lo colectivo.

En el capítulo seis, al describir los resultados del trabajo de campo, dentro de la macrocategoría de consideraciones para un modelo formativo pudo describirse la categoría de capacitaciones por áreas de conocimiento. Este componente contaba cómo el trabajo centralizado por facultades era una modalidad bien recibida por los docentes. Esta división de capacitación caracterizó este último proceso de capacitación.

No puede apartarse la división de campos de conocimiento que existe en la comunidad universitaria. Lo que compone a la universidad no es necesariamente lo mismo que atraviesa cada facultad y cada titulación. Por lo que la elevación de necesidades colectivas responde también a las comunidades epistémicas (Haas, 1992) que allí se conforman. Basta recordar que las horas de docencia están diversificadas, pero existe un cierto grado de conjunción de valores de base para la actuación y las tendencias de interés. Capacitar a los docentes en cada una de las facultades quizá puede promover que esos valores compartidos también se traduzcan en saberes compartidos dentro de las ramas afines.

9.5.3 Itinerarios de formación

La propuesta original no consideró la delineación de itinerarios de formación que marquen la transición de la capacitación al perfeccionamiento -usando términos de la normativa- o lo que sería acreditar la formación en programas de posgrado y especialización. El motivo de que esta trayectoria no se aborde responde a que en sí la propuesta ya tiene una avidez que comulga con la definición de formación que se hace a lo largo de la investigación: un trabajo permanente de transformación para viabilizar el acompañamiento docente. Apelando a la periodicidad de esa formación en distintas vías. La preocupación no está en llegar

a espacios más formales sino en la profundización del encuentro, por lo que estos pueden sí tener larga duración.

Durante la devolución de información se corroboró la existencia de un plan de carrera para los docentes de la universidad que consiste en vislumbrar el futuro profesional y su alineación a los rumbos de la institución. Esta intención busca que el personal docente más joven pueda avanzar en su calificación profesional de la mano de la universidad.

Esta iniciativa -existente documentalmente- acumula tiempo o lo que sería lo mismo, acumula historia. Por lo que en algún momento seguramente encontrará también su germinación en acciones. Lo que revela la existencia de este plan es la fecundidad de la preocupación por la mejora del trabajo docente.

9.6 Rutas futuras

El estudio piloto efectuado no deja de ser reducido y concentrado en quienes han estado más próximos a la planificación de capacitación. Empero se han rescatado cuestiones significativas que pueden traducirse en pequeñas acciones concretas que pudiesen ser conducidas para la formación pedagógica docente.

9.6.1 Evaluación de la capacitación

Ahora que la universidad conoce que durante los últimos cuatro años la mayor parte de la capacitación dictada ha estado encasillada en temas pedagógicos, una de las interrogantes inmediatas es saber cómo esos eventos formativos han incidido en el componente académico de la organización del aprendizaje.

El indicador del retorno de la inversión (ROI) por sus siglas en inglés (*return on investment*) fue mencionado durante la entrevista como una posible opción de evaluación para la capacitación, aclarando que es un tema irresuelto. Por este motivo las ideas que converjan en este objetivo son bienvenidas.

La propuesta convoca a la evaluación, como valoración a largo plazo, basándose en el tipo de desarrollo de los grupos de encuentro. Para que esto pueda ser usable, sin que se haya modificado la forma de capacitación en modalidad de curso, seminario o taller; podría mantenerse el ciclo de valoración, pero aplicado a cualquier tipo de evaluación y bajo los intereses y tareas previas emprendidas en la universidad. Lo que sería, más o menos, lo siguiente:

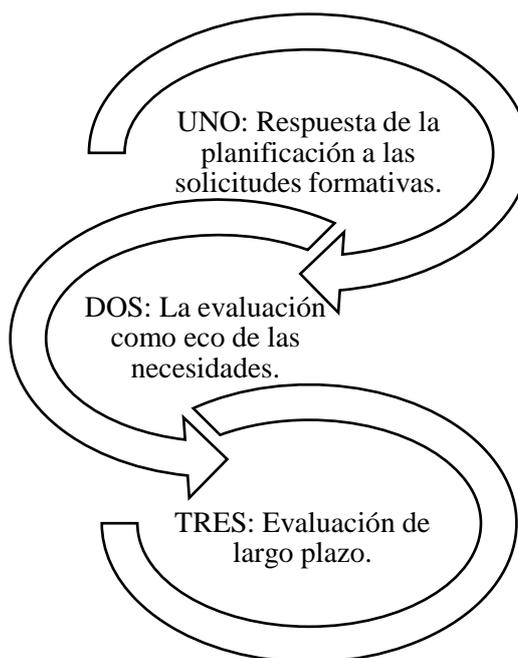


Figura N°43 Evaluación general eventos de capacitación.
Elaboración propia.

Etapa uno: Efectividad de la planificación.

Contrastación de solicitudes presentadas por las direcciones de carrera con los cursos ejecutados por la Dirección Académica.

Indicador: Número de coincidencias.

Etapa dos: Evaluación de eventos.

Coincidencias y no coincidencias entre solicitudes presentadas por las direcciones de carrera con los resultados tabulados de la evaluación por eventos ejecutados.

Indicadores: Niveles de satisfacción por evento.

Etapa tres: Estudios longitudinales por eventos.

Consistiría en la definición de muestras intencionales de cursos, por nivel de ejecución presupuestaria y por elevado número de solicitantes, por tomar ejemplos. Y aplicar un estudio de largo plazo en los participantes y el desarrollo de su práctica docente. Esta opción, de evaluación en profundidad, puede entregar una visión más precisa del flujo cíclico de la capacitación.

9.6.2 Transferencia y aprendizaje no formal

Una mención sacada también de la entrevista es la transferencia de la capacitación, referida a cómo los cursos que reciben los docentes podrían ser transmitidos a sus colegas. Esta intención resuena en el Art. 73 de la Ley Orgánica del Servicio Público Ecuatoriano, que señala:

La formación y capacitación efectuada a favor de las y los servidores públicos, en la que el Estado hubiese invertido recursos económicos, generará la responsabilidad de transmitir y de poner en práctica los nuevos conocimientos adquiridos por un lapso igual al triple del tiempo de formación o capacitación (LOSEP, 2010).

Considerando que, dentro del marco temporal de esta investigación, la Ley Orgánica de Educación Superior califica a los docentes como servidores públicos, la denominada *transferencia* sería más bien la devengación de recursos invertidos en capacitación.

Lo interesante es que esta posibilidad puede combinarse con otro tema que salió a relucir en la entrevista: las otras formas de capacitación. Es decir, el aprendizaje en el trabajo. En este sentido fue nombrada el uso de *tutorías* para aplicarse entre docentes. Aquí cabe decir que, de acuerdo con la bibliografía que se utilice, puede hablarse de tutorías o mentorías. En cualquiera de los dos casos esta alternativa formativa suscita la idea de que hay un conocimiento abundante de uno que se comparte hacia otro y se intercambian saberes.

Al unir estos antecedentes con la categoría denominada: formas de aprendizaje social, definida en el capítulo seis, al respecto de las consideraciones para un modelo formativo; a lo mejor podría orientarse un camino. Un tema que compiló esta categoría fue la llamada réplica de la capacitación. Esos encuentros en los que los participantes de la capacitación sistematizan lo aprendido y lo llevan a sus compañeros de trabajo.

Sin olvidar las restricciones de tiempo que se presentan para cualquier acción formativa, esta modalidad de compartir el conocimiento tal vez podría mantenerse en espacios informales que no estén regulados por la norma. Esto no significa crear un protocolo de devolución, pero sí incluir esta difusión desde la concepción de los eventos para facilitar su amplificación a quienes no han participado en su momento del tema.

Al pensar en esta posibilidad, obtenida en el estudio piloto, es inevitable observar que sugiere también el eco de la formación. Un profesor compartiendo, acompañando a otro, buscando la forma de llevarle a nuevos lugares del conocimiento. ¿Para esto también se necesita formación pedagógica docente? Siendo así, sería pertinente al menos reanudar y mantener el catálogo pedagógico.

9.7 Consideraciones de cierre

- (a) Los focos de la propuesta formativa están en el cambio de la visión organizacional, plantea el desarrollo personal que reconoce las subjetividades propia y ajena y el cambio de óptica sobre la evaluación integral de desempeño docente, como retroalimentación de equilibrio, para trasladar la perspectiva de la falencia a la potencialidad de las habilidades y conocimientos que ya están en la planta docente.
- (b) El estudio piloto consistió en la elaboración de un resumen ejecutivo de la propuesta para darla a conocer documentalmente en la UNACH. Luego se aplicó una entrevista semiestructurada de enfoque intencional expresivo, en el que las preguntas están basadas en la línea argumental de los participantes. Finalmente se compararon los contenidos propuestos con las situaciones que presentó la universidad. Con los resultados del estudio se describieron posibles rutas futuras.
- (c) El principal hallazgo que arrojó el análisis de las posibilidades de implementación de la propuesta fue la incompatibilidad con dos circunstancias de la universidad: el cambio de su modelo de evaluación integral de desempeño y la priorización de la capacitación disciplinar luego de cambios en el proceso de planificación. La revisión de los historiales de formación había dado como resultado una reorientación de temas, debido al desbalance entre un gran número de eventos del área pedagógica en contraposición de un reducido espacio para la capacitación específica. En el momento de la realización del estudio piloto los entrevistados describieron a las modificaciones internas como positivas.
- (d) En la UNACH se desconocía el impacto de la ejecución de cursos asociados a la pedagogía, razón por la que existe un interés en propuestas para evaluar la formación. Con este antecedente se formularon dos posibles rutas futuras: la valoración de acuerdo con la efectividad de la planificación, la realización de las sesiones y su análisis longitudinal; también la transferencia de capacitación entre profesores a través de procesos de aprendizaje no formales, lo que supone la conservación del catálogo pedagógico dentro de la oferta formativa.

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DEL ESTUDIO

Este último capítulo está dividido en tres partes: Las conclusiones, las limitaciones y las perspectivas del estudio. La primera parte recoge la consecución de los objetivos de investigación y los ejercicios de pensamiento globales, logrados con la inmersión en el fenómeno de estudio y la unidad de análisis.

La segunda parte cuenta algunas de las variaciones que se produjeron en el transcurso del trabajo y cómo estas influyeron en la estructura final. Las alteraciones son asumidas como momentos de aprendizaje y de formación investigativa, aparecen en la sección de limitaciones porque son contenidos parciales que abrieron otras elaboraciones.

La parte final enumera algunos posibles estudios que podrían derivarse del actual. Estas opciones están diferenciadas de las limitaciones, pues se convierten en prospectiva en la medida que han salido de la acotación del fenómeno de interés y quizá podrían merecer tratamientos individuales en otros trabajos de investigación.

10.1 Consideraciones finales

La estructura del presente trabajo interconecta sus partes. Si bien es cierto que los segmentos por capítulos podrían leerse individualmente, proveyendo de esta forma pistas del estudio realizado, existen ilaciones globales. Por este motivo las conclusiones están integradas en tres cuerpos: las consideraciones de cierre al final de cada capítulo que resumen los contenidos, las observaciones sobre el cumplimiento de objetivos y los temas elaborados a partir de los colofones; estos dos últimos se pueden leer en esta sección.

El análisis y la interpretación constituyeron el objetivo principal del trabajo investigativo. El interés estuvo localizado en permitir que la memoria de un mundo social libere sus realidades, para captar el color de la experiencia de quienes lo conforman. El cumplimiento del propósito general ha sido logrado por medio de: la sistematización de una base teórica sobre la formación del profesorado en la educación superior, el trabajo de campo en la Universidad Nacional de Chimborazo y sus resultados, el diseño de la propuesta formativa y el correspondiente estudio piloto de implementación.

A continuación, se presentan apartados donde se describen las conclusiones sobre la consecución de objetivos, obtenidas de la unión de las estructuras teórica y empírica:

10.1.1 La formación pedagógica del profesorado en la universidad

El entorno universitario está concebido para la preparación profesional y esa característica provoca que la autonomía del estudiante prevalezca. La actuación del profesorado está estrechamente vinculada a la investigación a través de la participación en proyectos, así como la publicación de artículos académicos para validar la producción científica.

La inserción de la tecnología como un elemento conductor en los procesos de enseñanza aprendizaje a todo nivel ha reformulado la labor docente como guía y mediación. Todos estos factores terminan por darle relevancia a la técnica, entendida en la sociedad actual, como la suma de procedimientos, destrezas y habilidades, sin los cuales una actividad pierde su naturaleza y eficacia.

Desde los orígenes de la universidad, la oralidad y la relación entre el profesorado y los estudiantes, han dado la razón de ser a los muros institucionales. El espacio educativo, independientemente del nivel de estudios, acarrea la construcción de relaciones científicas, psicológicas, sociológicas y políticas. El momento en el que los individuos se inscriben en un régimen institucional adquieren condiciones para su comportamiento y la forma en la que surge la interdependencia no es ajena al contexto.

La relación pedagógica no deja de ser una abstracción, cuya enunciación no es frecuente en la educación superior. La cercanía al mundo del trabajo genera el presupuesto de que los estudiantes actúan de manera independiente, al igual que el profesorado; y que la misión universitaria es la de generar profesionales altamente calificados para garantizar su empleabilidad. Las tasas de desempleo joven y la precarización laboral ponen en cuestionamiento hasta qué punto la misión científica de la universidad puede calar en el desarrollo personal y social, dentro de sus áreas de impacto.

La interculturalidad, la equidad de género o la inclusión, son más recurrentes dentro de los planteamientos reformistas en el campo educativo. Una posible razón para que la pedagogía no se acoja con la misma efervescencia que otros asuntos es que, en el ciclo vital de una persona que tendrá la posibilidad de acceder a estudios superiores, la universidad funciona como un centro de inversión para el futuro; donde la demanda conocimientos es transable por titulaciones. La contratación y permanencia de los trabajadores sigue estando anclada a la presentación de acreditaciones que provengan de sistemas formales.

El conocimiento pedagógico del profesorado está subvertido en relación con el disciplinar. El tópico del profesionalismo para la práctica docente implica el desarrollo de

competencias profesionales en las que la pedagogía se reduce a habilidades comunicativas y divulgativas. La respuesta de los entornos de aprendizaje a la volatilidad de reproducción de la información es el abordaje emergente. En este sentido, el docente está llamado a la actualización permanente, lo que supone ir a la par de la tendencia más que a cimentar su práctica.

La humanización del campo educativo pasa ineludiblemente por la influencia del otro. Los procedimientos como parte de la medición de la efectividad de la capacidad de enseñanza han minimizado a la formación pedagógica a la administración del aula, la organización de actividades, la planificación de las lecciones, la habilidad para responder preguntas y juzgar la comprensión del estudiante.

El aprendizaje como dispositivo de relación educativa es insuficiente, sobre todo si se considera que en las condiciones actuales no es necesario acudir a una clase para aprender algo, al igual que la inscripción en un centro educativo tampoco garantiza que el asistente aprenda. La dinámica cognoscitiva dirige la atención sobre el objeto y los conocimientos se constituyen, pero aquello que la conciencia ha tomado pasa por una reconversión en la interdependencia social.

El aula de clases o el lugar que funja como espacio de educación superior articula la comunicación de dos partes, por lo tanto, la formación del profesorado está sujeta fundamentalmente al escrutinio de los estudiantes. La integración en el conjunto social de la universidad tiene un factor común: la observación del modelo que la propuesta del acto comunicativo genera. Los comportamientos y actitudes se replican o refuerzan intenciones individuales ya existentes. El tiempo ordena los momentos de aprehensión y comprensión.

10.1.2 La Universidad Nacional de Chimborazo y el funcionamiento de su formación pedagógica docente

La Universidad Nacional de Chimborazo representa la unidad de análisis del estudio. Es una institución de educación superior ecuatoriana, ubicada en el centro del país. Previamente fue una extensión universitaria de la Facultad de Educación de la Universidad Central de Quito, hecho que parece haber abonado importancia al campo pedagógico. En la oferta académica actual la Facultad de Ciencias de la Educación es la que más titulaciones posee.

La unidad encargada de la capacitación docente de la UNACH está en funcionamiento hace una década. En los últimos cuatro años la ejecución de eventos con temáticas vinculadas a lo pedagógico han superado en número, a los específicos o disciplinares. Sin embargo, las estadísticas sobre la realización de eventos fueron una información parcial, puesto que

la alimentación del historial de capacitación a cargo de la Dirección General Académica presentaba algunos obstáculos, como la demora en entregas de actividades de evaluación de los participantes o los informes finales de los facilitadores. Además, la ejecución de capacitación disciplinar estaba avalada por la Dirección Académica, pero la organización directa podía estar en manos de las autoridades y docentes de cada facultad; de esta forma la información no necesariamente convergía.

En la universidad existió una división implícita entre los conocimientos científicos y los pedagógicos. Al tener cuatro facultades con diversas orientaciones, los intereses del profesorado -de las áreas denominadas técnicas- mostraron una tendencia a estar más inclinados hacia la capacitación específica; mientras los docentes de la Facultad de Educación y de Salud tenían preocupaciones más pedagógicas. Esto puede vincularse a la tradición de la institución y a las características de las titulaciones. Para quienes forman maestros era indiscutible la necesidad de fomentar las relaciones educativas, del mismo modo que los profesionales de la salud veían importante la transmisión efectiva para la práctica sanitaria.

La preocupación de las autoridades centrales de la institución por procurar formación a sus docentes se evidencia a lo largo de los años. Aparte de la ejecución de cursos, están las titulaciones de posgrado en educación superior que la institución ha articulado en años anteriores, esto puede observarse en la base de datos del profesorado, donde constan los estudios de cuarto nivel en docencia.

El tiempo por excelencia dedicado a la capacitación es el intermedio entre el fin de un período académico y el inicio de otro. El desarrollo de cursos en este espacio temporal mostró un inconveniente. El receso supone también el momento para organizar el siguiente semestre, lo que implica reuniones de trabajo que podían coincidir con los horarios de capacitación, dificultando la asistencia y participación efectiva.

El funcionamiento operativo de la capacitación se visualizó en instantes que se repetían en cada período y que podían pasar simultáneamente, empezando desde el intermedio entre semestres. El proceso empezaba por la ejecución de cursos en el receso académico, luego la evaluación de los eventos arrojaba las solicitudes individuales del profesorado y era uno de los insumos de planificación de la Dirección General Académica; al igual que las demandas de capacitación recogidas por facultades y los resultados de la evaluación integral de desempeño docente.

Los productos documentales del ciclo de formación eran: los registros de capacitación, las propuestas e informes finales de los facilitadores de los cursos, las tabulaciones de las evaluaciones de los participantes, la información derivada de la evaluación de desempeño; esta

última estaba menos condensada y por lo tanto era menos susceptible de sistematización para ingresar dentro de la siguiente oferta académica.

El segundo objetivo específico de la investigación era conocer y analizar el estado actual de la formación pedagógica docente en la Universidad Nacional de Chimborazo. Cabe indicar que al hablar de actualidad la información se trae a tiempo presente, sin embargo, luego de que la investigación de campo fue efectuada y estudiada, la UNACH planteó algunas variaciones en los procesos de capacitación que fueron tratados en el estudio piloto de implementación de la propuesta formativa.

10.1.3 Las necesidades de formación pedagógica docente en la UNACH

Para llegar al análisis de necesidades formativas hubo un recorrido previo por la estructura de la universidad y del sistema de educación superior nacional. El estudio está acotado a la formación pedagógica, pero en el escenario el profesorado también presentó interés al respecto de capacitación que le permita desarrollar habilidades investigativas, principalmente para la publicación de artículos científicos. Asimismo, la capacitación para el manejo de programas informáticos especializados por áreas de conocimientos, que estaba directamente asociada a la actualización.

En las demandas de formación para la investigación mucho tiene que ver el marco normativo local y el perfil docente que diagrama. Las publicaciones que hace un docente son reconocidas para la llamada recategorización, que significa un incremento en el salario y un cambio de denominación dentro de la carrera laboral. La difusión de las investigaciones además otorga valoraciones positivas del entorno y reconocimiento social.

En lo que se refiere a pedagogía las necesidades representan la expresión de lo que se cree, puede cubrirla. La ausencia de formación pedagógica del profesorado en la UNACH puede entenderse como la carencia de una titulación formal o continua en educación o áreas afines, la falta de experiencia o la dificultad para la práctica docente; es decir es la necesidad experimentada. Fue recurrente hallar satisfactores o temas en lugar de demandas.

Los temas solicitados por los docentes coincidieron con los registros de capacitación, esto indicó que había una memoria construida a partir de la experiencia. La necesidad expresada estaba fabricada también con los contenidos y los nombres que ya tenían una referencia; de ahí que la agrupación de menciones con los docentes, autoridades y estudiantes diera como resultado el requerimiento de temáticas que faciliten la adquisición de habilidades pedagógicas.

En la definición de necesidades, la institucionalidad, la normativa y los desafíos de la sociedad de la información son componentes intrínsecos. El conocimiento originado con la

participación en los procesos de capacitación previos es otra de las dimensiones que influyen, al igual que la perspectiva problema-solución con respecto a las inquietudes y reflexiones personales sobre la práctica docente y la organización de la universidad.

10.1.4 La propuesta formativa

En el análisis de datos, las expectativas de los participantes y las observaciones sobre el proceso de capacitación se condensaron en una macrocategoría. Los condicionantes intrínsecos del sistema de educación superior ocuparon un lugar importante que denotaba una instrumentalización de la capacitación. Las demandas y la participación en la formación estaban regidos por el contexto más que por el deseo personal de cada profesor.

La articulación con el modelo educativo institucional fue un elemento esencial para el diseño, que se traduce al qué enseñar. El principio de pertinencia suscrito al ajuste de una visión nacional de desarrollo es una vía de comunicación política, pero en el campo universitario es un precepto incompleto; por eso el enlace de la propuesta no se ciñe únicamente a lo curricular, sino a la pregunta pedagógica que convierte el contenido en un diálogo formativo.

El parámetro escogido para el proyecto fue la organización normativa que suma docencia, práctica y aprendizaje autónomo. Esta triada bien entendida intercambia la participación esporádica del profesor por el acompañamiento y transfiere una responsabilidad de su propia formación al estudiante.

El análisis de las necesidades formativas en la UNACH mostró la importancia que tiene su redefinición, esto implica que la planificación no dé por sentado lo que profesores y estudiantes expresan como carencias sin comprender la totalidad del contexto. Básicamente es una colocación en el supuesto de igualdad de capacidades y la provisión de recursos para generar espacios colectivos afines a las expectativas de los involucrados.

El enfoque centrado en la persona no es congruente con la imposición o la supremacía de personajes. Si debe destacarse un elemento fundamental de la idea formativa es el planteamiento de sesiones basadas en grupos de encuentro. Este nombre es metodológico y auténtico en su ejecución. El tema de capacitación es siempre una conversación que busca significado. La valoración de los alcances de este tipo de formación requiere claridad en los puntos de origen, donde se ratifican las fortalezas que ya posee la institución y el grupo, así como los puntos críticos, significativos y la referencia que se quiere lograr.

El planteamiento del encuentro está basado en la multidireccionalidad que habita en la institución, en la representación idiosincrásica que encarna, en el conocimiento compartido y en la inevitable comparación que produce la interacción y la interdependencia social. La

comprensión teórica con el proceso de desarrollo personal no es una dualidad, sino dos caminos paralelos; al igual que la formación pedagógica es la transversalidad dentro de la educación universitaria.

10.1.5 Estudio piloto de implementación de la propuesta formativa

La propuesta constituye una nueva cultura de formación que observa la organización sistémica, pero permite la revisión de conceptos. La implementación de la propuesta suponía varias fases, por lo que la función del estudio piloto fue proveer a la parte interesada la recreación de los hallazgos y las atmósferas esbozadas.

Las posibilidades de implementación de la propuesta se vieron reducidas considerablemente debido a dos cambios que la UNACH realizó posteriormente a la recogida de información en campo. Por una parte, la reforma y primera puesta en marcha de su modelo de evaluación integral de desempeño docente, con más indicadores y compaginando la docencia, la investigación y la vinculación como funciones sustanciales; no dejaba espacio para la reformulación de la perspectiva de falencia que sostenía la propuesta.

La otra modificación importante tenía que ver con el levantamiento de necesidades de capacitación. El acercamiento a las demandas de cada facultad había dado como resultado la priorización de lo disciplinar. Se desconoce si el último proceso de capacitación ejecutado integró las fuentes de información regulares en la planificación, pese a ello la dinámica institucional en el lapso de un año⁵⁵ evidencia que la organización acepta la alteración de procedimientos, y por lo tanto de políticas internas.

Con respecto a los itinerarios de formación, la propuesta y la visión de la UNACH pueden coexistir. La universidad ya tiene planes de carrera elaborados, aunque no aplicados, y la idea formativa contempla la continuidad y ciclicidad.

10.2 Reflexiones globales de la investigación

En este apartado se encuentran algunas dilucidaciones que pueden resaltarse a partir de la sistematización teórica, los objetivos alcanzados, los hallazgos y resultados de campo:

10.2.1 Aprendizaje a lo largo de la vida y actualización

Uno de los temas que resuenan en este trabajo es el aprendizaje a lo largo de la vida, cuya principal referencia está en la política internacional de educación superior (UNESCO, 2015). El concepto está asociado a la actualización constante que engendra el derecho de acceso al aprendizaje. Las instituciones educativas no el lugar obligatorio para que los

⁵⁵Tiempo de diferencia entre la finalización del trabajo *in situ* y la aplicación del estudio piloto de implementación.

individuos se pongan al día en una cierta cantidad de conocimientos o habilidades. Los cerramientos de escuelas, colegios, universidades han sido derivados, permitiendo de esta manera que la conexión en red, la comunidad virtual, las plataformas y los entornos virtuales puedan compaginarse a cualquier aprendizaje.

10.2.2 La educación superior y la universidad

En Ecuador se ha identificado que la masificación de la matrícula universitaria es un efecto de un incremento en la densidad poblacional y de las altas tasas de retención y matrícula a nivel de bachillerato (Barrera, 2017). Lo particular es que el componente de educación profesional provista por los Institutos Tecnológicos Superiores -que también forman parte del sistema de educación superior- sigue siendo muy pequeño (siete a uno) en comparación a la demanda de acceso universitario. Es decir, la universidad sigue siendo el espacio por excelencia para la preparación profesional y el peldaño indiscutible para la movilidad social.

La universidad como institución histórica está descompuesta y fragmentada. Las ideas actuales del *college* canadiense o la formación dual alemana unen las clases con las prácticas preprofesionales para promover la empleabilidad. En Ecuador el mandato del Consejo de Educación Superior para la organización del aprendizaje recoge estos componentes para que las instituciones del sistema diseñen sus modelos educativos alrededor de la docencia, la autonomía del estudiante y el componente práctico.

La UNACH, de tipología pública, depende de las asignaciones presupuestarias del gobierno central. La fuente de financiamiento para una institución de educación superior es determinante para su organización. Lo público requiere de la gestión burocrática mientras que lo privado sigue normas empresariales o colegiadas.

10.2.3 El *downscaling* del marco normativo de la educación superior

Los resultados del trabajo de campo en la UNACH evidencian que se produjo un *downscaling* de la política pública; es decir, los procedimientos efectuados en la institución buscaban inferir la información de alta resolución generados a nivel país, implantándolos en terreno, a partir de variables de baja resolución. Los grados de prioridad asignados por el aparato estatal a un concepto o a un procedimiento fueron trasladados a la organización interna de la universidad, a través de los criterios de evaluación a los que estaba sometido el sistema.

En un aparato burocrático, es decir un conjunto de instituciones interdependientes en las que se concentran el poder y los recursos de la relación social, la universidad pública responde a través de la migración de los reglamentos macro a los estatutos y políticas locales.

10.2.4 Autonomía y libertad de cátedra

Con la universidad moderna del siglo XVI y su enfático humanismo que condujo la revolución científica del siglo XVII, la Ilustración del siglo XVIII, la Revolución Industrial del siglo XIX se promovió la secularización de la institución y se instauró la libertad de cátedra. En América Latina, a cien años de la Reforma de Córdoba, la preservación de la libertad del pensamiento y la conciencia crítica son más necesarios que nunca.

El marco constitucional del año 2008 y la regulación del sistema de educación superior materializaron el ordenamiento y reconversión de la universidad ecuatoriana. Las instituciones entraron en una codificación de acuerdo con su desempeño, que era importante en esos momentos, por el impacto que había dejado la implementación de las políticas neoliberales en todos los sectores y de manera particular en la educación.

Con el Plan Nacional de Desarrollo y los órganos rectores de la educación superior en marcha, el nuevo sistema de calidad “depuró” el conjunto de instituciones y la enseñanza universitaria se configuró alrededor del principio de pertinencia. La organización se consolidó burocráticamente. Se entronizó el saber práctico por su utilidad. ¿Una consolidación del modelo napoleónico de universidad?

10.2.5 La docencia y la investigación

En el entorno universitario se construyó una dicotomía imaginaria entre la docencia e investigación. La promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior plasmó la cualidad docente en la investigación. Uno de los elementos más significativos al respecto fue la obtención de la titulación de doctorado como condicionante para los docentes principales. La última reforma de la Ley amplió el plazo para conseguir el grado académico.

Antes de la aplicación del marco normativo del año 2010 la universidad ecuatoriana había estado caracterizada por la tradición docente (Fabara Garzón, 2016; Van Hoof et al., 2013). Esto quiere decir que las actividades reconocidas del profesor universitario eran dictar clases, cumplir con las disposiciones de la facultad y universidad a la que pertenecía y no mucho más. La incorporación de la investigación como el sello distintivo del profesorado universitario y la misma clasificación escalafonaria (docente-investigador) no fueron sinónimos de especialización, sino la sumatoria de tareas y responsabilidades.

10.2.6 La calidad universitaria

En la educación superior ecuatoriana la calidad depende de la gestión abierta al escrutinio. El modelo que utiliza el CEAACES para la evaluación institucional ha pasado una evolución desde que empezó a aplicarse en el año 2013, siendo desde el inicio un axioma para

la acreditación; por lo tanto, la aproximación de las universidades a esta figura del “deber ser” era también su garantía de permanencia en el sistema.

La categorización de la calidad fue construida alrededor del *ranking* para resaltar las premisas bien valoradas en el contexto académico. De esta forma, la definición de los modelos educativos, de evaluación de desempeño integral docente y la propia organización de la UNACH se han acoplado a los criterios observados por la norma.

La auditoría institucional conducía también a la valoración social. El sistema de calidad, con sus errores y aciertos, viabilizó la reestructuración material y simbólica de la universidad, adjudicando un nuevo valor al conocimiento científico y al cumplimiento de estándares para todas las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior.

10.2.7 La composición social de la universidad

La universidad es un espacio social que visibiliza la interacción y activa la interdependencia de las subjetividades que la conforman. Como techo de socialización y mundo de códigos colectivos juega un papel clave para la distribución de jerarquías, poderes, valores y modelos a seguir.

La formación profesional es el hilo conductor que preconiza la adquisición de competencias. El profesorado encarna la posesión de habilidades y destrezas que entran a juicio y valoración de los estudiantes, de acuerdo con sus expectativas. Entran en escena los comportamientos, las actitudes, la disposición personal y el conjunto relacional que promueve o inhibe los roles de dominancia y el mismo aprendizaje.

10.2.8 El enfoque centrado en la persona

La propuesta diseñada enfoca el desarrollo personal como eje, independientemente de lo que quiera ponerse en medio de las sesiones para promover esta expansión. La figura del aprendiz es perfectamente móvil y no es exclusiva de los estudiantes o el profesorado.

La inspiración del proyecto formativo es la potencialidad del ser humano en el marco del respeto y la confianza en el encuentro con los otros. La idea es pedagógica y alternativa a los preceptos del aprendizaje autodirigido y la percepción de autoeficacia, ya instalados en la universidad.

10.2.9 La praxis educativa en la universidad

Dentro del análisis y los resultados del estudio la práctica apareció tanto en el grupo de estudiantes como en el de docentes, y refiere la acción, aquello que se hace rápidamente y que es útil. En una sociedad de lo líquido y encantada por la novedad (Bauman, 2007) la

practicidad como expectativa parece dirigirse a la aprobación inmediata y al enrolamiento laboral posterior.

La formación del profesorado es una discusión sobre la praxis, lo que supone más bien detenimiento y reflexión para acompañar pedagógicamente a los estudiantes. En este camino no existe un vademécum al cual recurrir. La praxis es la suma del conocimiento y la interpretación que permite al docente enfrentarse a lo inusitado de la relación educativa.

10.2.10 La abundancia de categorizaciones

La cantidad de categorías descritas en los resultados del trabajo de campo en la UNACH reflejó la existencia de un discurso institucional, basado en la terminología del cambio de la educación superior a nivel nacional, el funcionamiento del sistema educativo en general y la organización de la universidad.

La investigación muestra una universidad que existió en unas condiciones dadas, por lo que invita a pensar en ellas y en los entresijos de la aplicación de las reglas, así como en las percepciones sobre los fallos o problemas dentro de la institución.

10.2.11 Las comunidades epistémicas en la universidad

Una conclusión sobre la división de la universidad por facultades es que la formación fue observada dentro de sus líneas disciplinares, generalistas y de saber procedimental. La Facultad de Ciencias de la Educación a cargo de la preparación de futuros maestros representó el espacio más fértil para las propuestas pedagógicas, y el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Salud compartía este interés, aludiendo a la relevancia que tiene la educación para los futuros profesionales sanitarios.

En la Facultad de Ciencias Políticas, que abarca las titulaciones asociadas a las áreas de negocios, derecho, economía y administración, el profesorado y los estudiantes consideran a la preparación universitaria una proyección hacia el campo de competencia profesional futura.

La Facultad de Ingeniería se identificó dentro de la técnica y con mayor distancia a la pedagogía. A pesar de que hubo un reconocimiento común de la ausencia de formación del profesorado y las dificultades para la práctica, de no poseer formación docente, la capacitación disciplinar ocupa un lugar prioritario en su perfil.

Estos resultados reflejaron un pluralismo de culturas que desafían lo igual. La heterogeneidad en la composición de la universidad puede ser la orientación de sus políticas institucionales. Al existir cuatro facultades que agrupan la oferta académica, los

presupuestos inmersos en cada una responden a la conformación de comunidades epistémicas (Haas, 1992). La práctica está identificada por las áreas de conocimientos y sus afinidades.

10.2.12 Los componentes de la formación pedagógica del profesorado universitario

Una vez finalizado el estudio se han identificado los componentes de la formación pedagógica del profesorado universitario: la normativa, el financiamiento, los facilitadores, la infraestructura, el tiempo y la organización de su ejecución, la evaluación y el impacto.

Los resultados del análisis documental muestran que la normativa no incluye terminología específica para la formación pedagógica. Las alusiones a capacitación y formación que son mencionadas incluyen temáticas amplias como requisitos para el acceso y promoción del profesorado. La Ley Orgánica de Educación Superior garantiza los presupuestos para la capacitación.

La normativa y el financiamiento son los componentes externos y en el caso de la universidad pública dependen de la situación económica nacional, las gestiones de transferencias gubernamentales y los porcentajes de presupuesto legalmente asignados. Los otros cuatro factores sí dependen de las instituciones de educación superior.

El facilitador siempre aparece como alguien que posee experiencia y conocimientos, pero de eventual presencia y que puede combinarse con componentes virtuales. La infraestructura designada va de la mano de los contenidos y las actividades planteadas. La ejecución está totalmente internalizada dentro de las modalidades: curso, taller, *workshop* o seminario. La evaluación es inmediata y recoge las impresiones al finalizar un evento. El impacto se mide a largo plazo y no está concebido dentro de la unidad de análisis estudiada.

La formación pedagógica docente es un concepto incorpóreo, por lo que acarrea la dificultad de comprenderse en la práctica docente. La polisemia que supone su relación con la capacitación, el perfeccionamiento, la actualización y el aprendizaje -al menos en el contexto estudiado- ha provocado un reduccionismo de su alcance o su tergiversación.

La docencia como una oportunidad laboral permite la inmersión de perfiles de todas las áreas a las plantas docentes. Esto es motivo para una necesaria integración del dominio de conocimientos por disciplina con la pedagogía. En juego está humanizar la educación superior para superar el economicismo de la inversión profesional. La actitud y disposición docente que no se divide en pedagogía, didáctica y disciplina; sino que une, propone y crea estos y nuevos diálogos.

10.3 Limitaciones

Existen dos puntos dentro de la concepción inicial de la investigación que sufrieron variaciones. El primero fue que originalmente la propuesta formativa se presentaba como un modelo. La sustitución de esta perspectiva fue explicada oportunamente en el capítulo ocho. El segundo punto era que la propuesta (en principio modelo) pudiese ser estudiada en un marco de transferencia a otras universidades o instituciones de educación superior.

10.3.1 Sobre la transferibilidad de la propuesta formativa

Una vez diseñada la propuesta formativa fue evidente que era indispensable probar un estudio piloto de implementación y obtener lecciones a partir de este. En este camino también se comprendía que el gesto de transferir supone llevar algo ya colocado en un sitio. Tanto la implementación como la transferencia son procesos de largo plazo que excedían las posibilidades, recursos y tiempos asignados para el estudio. A todo esto, se sumaron los cambios a los que sigue sujeta la educación superior en Ecuador (ahora mismo con las reformas a la Ley Orgánica de Educación Superior aprobadas). Es así como la mejor opción fue asentar la investigación desarrollada a través del estudio piloto y abandonar la información preliminar recolectada en otras instituciones.

Durante el trabajo de campo fue posible realizar un acercamiento a cinco universidades en tres diferentes ciudades ecuatorianas. En cuatro de los casos fue posible entablar diálogos específicos sobre el interés de estudio y conocer algunas de las situaciones por las que pasaban tales instituciones al respecto de la formación pedagógica docente. La riqueza de estos encuentros radica en que a través de ellos fue posible entrar a entornos particulares que compartían las incertidumbres que empezaban a evidenciarse en el análisis de la información de campo obtenida en ese momento en la UNACH.

Al ser someras aproximaciones y no entrevistas formalmente pactadas, solamente se usó el registro del diario de campo. La posibilidad de realizar esta prolongación del estudio es tanto limitación como prospectiva. No fue posible hacerla en el momento por el que cursó esta investigación, pero esto no exime que pudiese ser un trabajo interesante en el futuro.

A continuación, se resumen los temas rescatados de las conversaciones en cada una de las instituciones visitadas a modo de tabla de incidencias:

Tabla 28
Acercamiento a universidades ecuatorianas

INSTITUCIÓN	TIPO	CIUDAD	FECHA DE CONTACTO	INFORMACIÓN RECOLECTADA	DISPONIBILIDAD PARA COLABORAR
Universidad Metropolitana	Privada	Quito	20/01/2017	Procesos urgentes. Capacitación docente en marcha.	Media
Universidad Politécnica Salesiana	Privada	Cuenca	16/03/2017	Capacitación docente en marcha. Innovaciones para la formación en discusión.	Alta
Universidad de Cuenca	Pública	Cuenca	16/03/2017	Jubilación de profesores.	Alta
Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Privada	Quito	29/03/2017	Procesos de selección de docentes plazas fijas. Trabajo enfocado en recategorización y nueva propuesta de evaluación del desempeño docente. Modelo de capacitación: formación por competencias profesionales.	Alta
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	Pública	Riobamba	/04/2017	Larga antesala para oficial solicitud de acercamiento. Ninguna respuesta del responsable de capacitación docente.	Baja

Elaboración propia

Como puede observarse, en dos de las instituciones con alta disponibilidad para participar en el potencial estudio de transferencia, se ejecutaban a la par largos procesos relacionados al cumplimiento de la normativa de educación superior.

Aparte de las conversaciones producidas con Directores Académicos o responsables de la formación docente en las universidades, la visita *in situ* a cada campus con fines investigativos produjo algunas impresiones sobre cómo estaba funcionando el sistema.

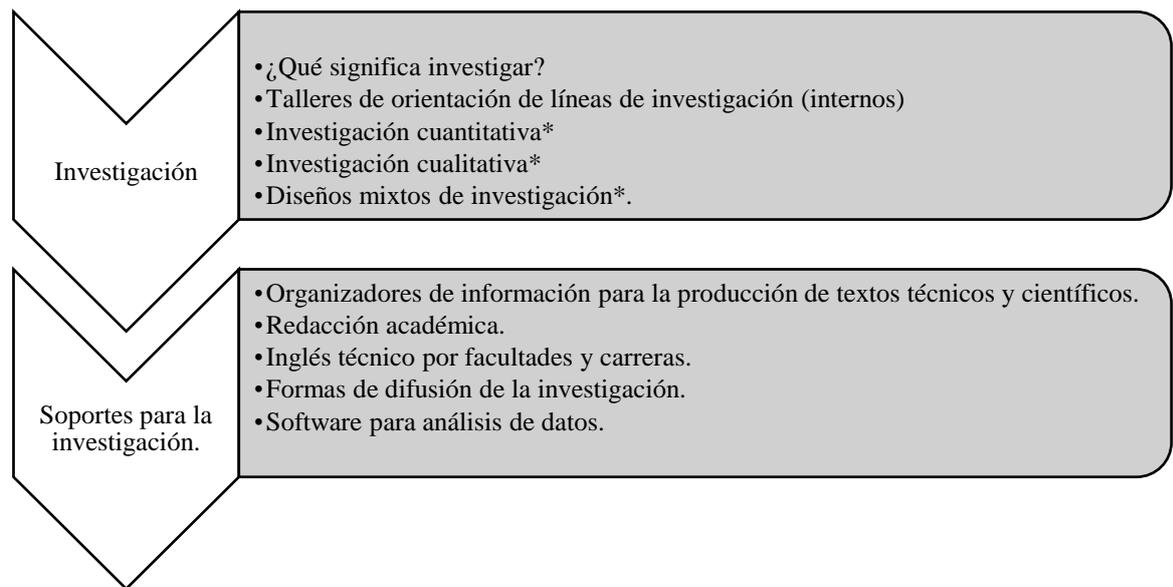
10.3.2 Sobre el marco legal

Al exponer los datos preliminares del acercamiento a las instituciones de educación superior se logró una referencia de los efectos normativos del sistema de educación superior. La misma reglamentación corresponde a una limitación. Durante la investigación todos los marcos legales usados en el análisis documental sufrieron algún tipo de modificación o entraron en proceso de reforma, como efecto del cambio presidencial y la coyuntura del país. La fragilidad de los estamentos resultó ser una dificultad que en algunos casos provocó la repetición del análisis y la permanente revisión de datos.

10.4 Prospectivas

En este apartado se citan posibles caminos futuros derivados de la información que aporta esta investigación, por su posibilidad de extenderse en otros espacios teóricos y empíricos.

- Una de las concurrencias del estudio mostró que la gestión del tiempo está vinculado a las condiciones para el ejercicio de la docencia. La normativa de educación superior incorpora nociones que podrían ser estudiadas a fondo para conocer como impacta la inserción de un lenguaje empresarial en la construcción de la calidad, la categorización y acreditación universitaria.
- La clasificación implícita del profesorado por su tipo de vinculación y por las referencias de su práctica es un elemento que aparece vinculado a los mecanismos de acceso a la academia. En este sentido podría estudiarse el impacto que tienen los concursos de merecimientos para el perfil y la carrera docente.
- Las conclusiones sobre las diferentes realidades por facultades que se producen en la universidad abren la posibilidad a estudiar la formación didáctica tanto para las áreas de conocimiento específicas como para la generación de habilidades investigativas.
- Este estudio está colocado dentro del paradigma interpretativo, pero provee algunas referencias para estudios de orientación positivista que pretendan medir el impacto del financiamiento público para la formación.
- Durante el análisis y priorización de las necesidades formativas en la UNACH se pudieron obtener no solo las vinculadas a los contenidos pedagógicos, sino también a la investigación. La batería de ejes de contenido a partir de los requerimientos podría orientar nuevos estudios para la generación de habilidades investigativas:



*De tipo extensivo.

Figura N°44 Batería de contenidos por segmento formativo para docentes-investigadores.
Elaboración propia

BIBLIOGRAFÍA

- Åkerlind, G. (2005). Learning about Phenomenography: Interviewing, Data Analysis and the Qualitative Research Paradigm. In P. Bowden, John; Green (Ed.), *Doing Developmental Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Altan, Mustafa Zulkuf; Trombly, C. (2001). Creating a Learner-Centered Teacher Education Program. *Forum*, 39(3), 28–35.
- Ander-Egg, E. (1988). *Diccionario del trabajo social* (10a ed. co). Buenos Aires: Editorial Humanitas. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1092894~S1*sp
- Anderberg, E. (2000). Word meaning and conceptions . An empirical study of relationships between students ' thinking and use of language when reasoning about a problem. *Instructional Science*, 28, 89–113. <http://doi.org/10.1023/A:1003612324706>
- Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343–369. <http://doi.org/10.1086/319564>
- Arànega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad* (Primera ed). *Colección Cuadernos de Docencia Universitaria*. Barcelona: Octaedro. Retrieved from <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/25cuaderno.pdf>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning*. Reading (Mass.): Addison-Wesley Pub. Co. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1148391~S1*sp
- Aristóteles;, & Alía Alberca, M. L. (2008). *Metafísica*. Madrid: Alianza. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1985970~S1*sp
- Aristòtil, Thomson, J. A. K., Tredennick, H., & Barnes, J. (2004). *The Nicomachean ethics*. London: Penguin Books. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b2147494~S1*sp
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución del estado de Querétaro (1825). In *Querétaro - Zacatecas* (pp. 1–216). Berlin, Boston, Ecuador: DE GRUYTER. <http://doi.org/10.1515/9783110298703.37>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1239392~S1*spi
- Barrera, A. (2017). Reformas LOES. Quito.
- Bauman, Z. (2007). *Els Reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona : Arcàdia. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1789283~S1*spi
- Benedito, V. (2010). Organització i gestió de la universitat en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. *Temps D'Educació*, 38, 25–34. Retrieved from <http://www.raco.cat.sire.ub.edu/index.php/TempsEducacio/article/view/211241/281157>
- Beneitone, P. E., César; González, J., Marty Maletá, M., & Siufi, Gabriela; Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao. Retrieved from tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=down&bid=54
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1988). *La Construcció social de la realitat : un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona : Herder. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1073023~S1*spi
- Bernasconi, A., & Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 67. <http://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>
- Billett, Stephen; Harteis, Christian; Gruber, H., & Webster-Wright, A. (2010). *Authentic Professional Learning*. (C. Billet, Stephen; Harteis & H. Gruber, Eds.) (Vol. 2). Dordrecht: Springer Netherlands. <http://doi.org/10.1007/978-90-481-3947-7>
- Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work: the didactics of practice. *Education et Didactique*, 5, 125–146. <http://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>
- Bjuland, R., & Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: Learning from a challenging case. *Teaching and Teacher Education*, 52, 83–90. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.005>
- Borko, H., & Putman, R. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. In T. Huberman, M. ;

- Guskey (Ed.), *Professional development in education: new paradigm and practices*. New York: Teachers College Press.
- Borrero Cabal, A. (2008). *La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias: Vol. 6. Organización universitaria*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Bradshaw, J., & Flaquer, L. (1981). *Una Tipología de la necessitat social*. Barcelona : Generalitat de Catalunya, Direcció General de Serveis Socials. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1476745~S1*spi
- Bruyn, S. (1966). *The Human Perspective in Sociology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b2161493~S1*cat
- Cárdenas Reyes, M. C. (2008). Ecuador. In C. García Guadilla (Ed.), *Pensamiento universitario latinoamericano: Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana* (pp. 263–302). Caracas: UNESCO-IESALC: Bid & Co. : CENDES.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. (Primera ed). Buenos Aires: Paidós.
- Carvajal, I. (2016). *Universidad Sentido y Crítica* (Primera). Quito: Centro de Publicaciones Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Casanova, H. (2015). Universidad y Estado. Del pensamiento del siglo XIX a las reflexiones de la primera mitad del siglo XX. *Universidades*, 65(Dossier), 46–57.
- Castells, M. (2003). *L'Era de la informació: economia, societat i cultura. La societat xarxa. Volume I* (Primera ed). Barcelona: UOC.
- CEAACES. (2013). *Informe General sobre la Evaluación, Acreditación, y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas*. Quito. Retrieved from <http://www.ceaaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/01/Informe-3.pdf>
- CEAACES. (2015a). *Adaptación del Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2013 al Proceso de Evaluación, Acreditación y Recategorización de Universidades y Escuelas Politécnicas 2015*. Quito. Retrieved from <http://www.ceaaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/ADAPTACIÓN-DEL-MODELO-DE-EVALUACIÓN-INSTITUCIONAL-DE-UNIV.-Y-ESC.-POLITÉC.-2013-AL-PROCESO-DE-EVAL-ACREDIT-Y-RECATEG-DE-UNIVERS.-Y-ESC.-POLIT-2015PLENOFINAL-NOTIF.pdf>
- CEAACES. (2015b). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas*

Politécnicas. Quito.

- CEAACES. (2016). *Informe de Rendición de Cuentas*. Quito. Retrieved from http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2017/01/RENDICION_DE_CUENTAS_2016_FINAL.pdf
- CEAACES. (2017). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas 2018. Versión Preliminar*. Quito. Retrieved from <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2017/09/Modelo-de-evaluación-preliminar-de-Universidades-y-Escuelas-Politécnicas.pdf>
- CES. (2016). *Guía Metodológica de Presentación y Aprobación de Proyectos de Carreras* (Comisión Permanente de Universidades y Escuelas Politécnicas). Quito.
- CES. Reglamento de carrera V escalafón del profesor e investigador del Sistema de Educación Superior (Codificación) (2017). Ecuador.
- CES, C. de E. S. Reglamento de Régimen Académico (2017). Ecuador.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de Recursos Humanos. El capital humano de las organizaciones*. (Octava). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Chomsky, N. (2012). The Purpose of Education. <http://www.learningwithoutfrontiers.com>. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=DdNAUJWJN08>
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. In L. Lieberman, A.; Miller (Ed.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65–79). Barcelona: Octaedro.
- Comisión Europea. (2007). *Mejorar la calidad de formación del profesorado*. Bruselas. Retrieved from [http://www.ub.edu/obipd/PDF_docs/Formació Permanent/Educació Primaria/Publicacions/Mejorar la calidad de la formación del profesorado.pdf](http://www.ub.edu/obipd/PDF_docs/Formació%20Permanent/Educació%20Primaria/Publicacions/Mejorar%20la%20calidad%20de%20la%20formación%20del%20profesorado.pdf)
- CONEA. (2003). El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Estructura, políticas, estrategias, procesos y proyecciones. Retrieved September 13, 2015, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148843so.pdf>
- Cope, C. (2004). Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal*, 4(2), 5–18.
- Corbetta, P. (2003). La entrevista cualitativa. In *Metodología y técnicas de Investigación*

- Social* (pp. 343–361). Madrid: S.A. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA DE ESPAÑA. Retrieved from http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/t.3_corbetta_metodologia_y_tecnicas_3ra_parte_cap.10.pdf
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113–143.
- Cox, R. (1993). Conceptos sobre aprendizaje, vida profesional y formación pedagógica en la enseñanza superior. In L. Lázaro Lorente (Ed.), *Formación Pedagógica del Profesorado y Calidad de la Educación* (p. 375). Valencia: CIDE.
- CRESALC. (1986). *La Educación Superior en Ecuador*. Caracas.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks (Calif.) [etc.]: Sage. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1358294~S1*cat
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London [etc.]: Sage. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1408091~S1*spi
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada.pdf. In *XX Congreso anual de AEDEM* (p. 44). Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Cunha, I. (1987). Análise documentária. In IBICT (Ed.), *Análise documentária: a análise da síntese*. (p. 38). Brasilia.
- Denzin, N. K. (1989a). *Interpretive biography*. Newbury Park [etc.]: Sage. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1137396~S1*spi
- Denzin, N. K. (1989b). *The Research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1110678~S1*cat
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252–263.
- Deutscher, I. (1974). *What we say, what we do: sentiments & acts*. Glenville, Ill. Scott, Foresman.
- Dewey, J., & Boydston, J. A. (1978). *How we think and Selected essays, 1910-1911*. Carbondale [etc.]: Southern Illinois Univ. Pr. Retrieved from

http://cataleg.ub.edu/record=b1162387~S1*spi

Dewey, J., Luzuriaga, L., & Sáenz Obregón, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid : Biblioteca Nueva. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1748974~S1*spi

Díaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Didriksson, A. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe : diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. (C. Tünnermann Bernheim, Ed.). Retrieved from www.iesalc.unesco.org.ve

Doyal, L., Gough, I., Moyano, J. A., & Colás, A. (1994). *Teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Icaria. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1247270~S1*spi

Durette, J. (2000). *Assessing and Learning in Managing for Results in Usaid : Lessons Learned*. Retrieved from pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnacw511.pdf

Elfert, M. (2000). *Aprender a convivir: una revisión del humanismo del Informe Delors. Investigación y Prospectiva en Educación*. (Documentos de Trabajo ERF No. 12) (Vol. 2015). París.

Eraut, M. (2007). How Professionals Learn through Work. *Director*, 16(1), 1–29. Retrieved from <http://www.google.fr/search?q=%22The+nature+of+immersive+experience%22&btnG=Rechercher&hl=fr&client=firefox-a&rls=org.mozilla:fr:official&sa=2>

Fabara Garzón, E. (2013). *Estado del Arte de la Formación Docente en el Ecuador* (Cuadernos del Contrato Social por la Educación. No. 8). Quito.

Fabara Garzón, E. (2016). La formación y el ejercicio de la docencia universitaria en Ecuador. Desafíos. *Alteridad*, 11(2), 171–181. <http://doi.org/http://doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.03>

Faden, R. R., Beauchamp, T. L., & King, N. M. P. (1986). *A History and theory of informed consent*. : Oxford University Press. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1178801~S1*cat

Fleener, John W.; Prince, J. M. (1997). *Using 360-degree Feedback in Organizations: An Annotated Bibliography*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

Floyd, A., & Linet, A. (2012). Researching from Within: External and Internal Ethical Engagement. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(2), 171–

180. Retrieved from <http://centaur.reading.ac.uk/26294/>
- Freely, J. (2009). *Aladdin's Lamp: How Greek science came to Europe through the Islamic world*. New York: Alfred Knopf.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid [etc.]: Siglo XXI. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1075489~S1*spi
- Frijhoff, W. (1999). Modelos. In H. de Ridder-Symoens (Ed.), *Las universidades en la Europa moderna temprana, 1500-1800* (pp. 45–109). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Gadamer, H.-G., Agud, A., & Agapito Serrano, R. de. (1988). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca : Sígueme. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1176308~S1*spi
- Gadotti, M. (2003). *Pedagogía de la praxis*. Xàtiva : L'Ullal. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b2125888~S1*spi
- García de Fanelli, A., & Carranza, M. P. (2018). Los rankings y sus usos en la gobernanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(37), 95–112.
- García, I. M. (2007). La nueva gestión pública : evolución y tendencias. *Presupuesto y Gasto Público*, (47), 37–64. Retrieved from www.ief.es/documentos/recursos/publicaciones/revistas/.../47_GarciaSanchez.pdf
- García S., M. J. (2010). *Diseño Y Validación De Un Modelo De Evaluación Por Competencias En La Universidad*. Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5065/mjgsp1de1.pdf;jsessionid=418125BAAD288E301CA5D42738263EF9.tdx2?sequence=1>
- Gasset, O. y. (1982). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(4), 736–767. <http://doi.org/10.3102/0034654317704306>
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones : aproximaciones a la construcción social*. Barcelona : Paidós. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1305102~S1*spi

- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona : Paidós. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b2082721~S1*spi
- Giddens, A. (1997). *Las Nuevas reglas del método sociológico : crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires : Amorrortu Editores. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1654464~S1*spi
- Gimeno, S. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? In J. B. Martínez (Ed.), *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas* (Primera, pp. 28–51). Barcelona: Graó.
- Giroux, H. A., & Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales : hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid : Ediciones Paidós. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1098159~S1*spi
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7(La Cuestión Univ.), 48–59.
- Glathorn, A. (1995). The teacher development. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher* (p. 41). New York: Pergamon.
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis*, 7(14), 141–158. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE>
- González, J., & Wagenaar, R. (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Retrieved September 27, 2015, from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Una+introducci?n+a+Tuning+Educational+Structures+in+Europe+La+contribuci?n+de+las+universidades+al+proceso+de+Bolonia#0>
- Goode, W. J. ., & Hatt, P. K. (1952). *Methods in social research*. New York : McGraw-Hill. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1150601~S1*spi
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives* (Primera). London: Falmer Press. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1376953~S1*spi
- Gros Salvat, B., & Romañá, T. (2004). *Ser Profesor: palabras sobre la docencia universitaria* (Nueva edic). Barcelona: Octaedro.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In A. Gimeno Sacristán, José; Pérez Gómez (Ed.), *La Enseñanza : su teoría y su práctica* (pp. 148–165). Madrid : Akal. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1137943~S1*spi

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park (Calif.): Sage. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1107793~S1*spi
- Haas, P. M. (1992). Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination Peter M. Haas. *International Organization*, 46(1), 1–35.
- Harvey, L. (1999). Quality in higher education. In *Swedish Quality Conference, Göteborg*.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From Andragogy to Heutagogy. Retrieved from <http://pandora.nla.gov.au/nph-wb/20010220130000/http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>
- Heidegger, M. (2007). *La pregunta por la técnica ; construir, habitar, pensar*. Barcelona: Folio. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b2164547~S1*spi
- Heidegger, M. (2014). *Ser y tiempo* (2a ed.). Madrid: Trotta. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1993744~S1*spi
- Heidegger, M., & Rivera Cruchaga, J. E. (2009). *Ser y tiempo* (2a ed.). Madrid: Trotta. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1993744~S1*spi
- Heller, A., Ivars, J.-F., & Rovatti, P. A. ; (1978). *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Ediciones Península. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1018430~S1*spi
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35–45. <http://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.16>
- Husserl, E. (1962). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. *Sección de Obras de Filosofía*, 2 ed(Book, Whole), 529 p. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hyden, G., Court, J., Mease, K., & Governance, A. (2003). Higher Education in Developing Countries. [http://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00062-1](http://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00062-1)
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario. In J. B. Martínez Rodríguez (Ed.), *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas* (Primera, pp. 85–103). Barcelona: Graó.
- INEC. (2010a). *Proyección por edades Provincias 2010-2020 y nacional*. Quito.
- INEC. (2010b). *Resultados del Censo 2010 de Población y Vivienda Ecuador. Fascículo*

- Provincial Chimborazo*. Quito. Retrieved from <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/chimborazo.pdf>
- INEC. (2010c). *Resultados Provinciales Censo*. Quito. Retrieved from <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Manu-lateral/Resultados-provinciales/chimborazo.pdf>
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127–140. Retrieved from http://ac.els-cdn.com.sire.ub.edu/S0742051X97000656/1-s2.0-S0742051X97000656-main.pdf?_tid=c3a0c4da-6361-11e5-9cc0-00000aab0f01&acdnat=1443170905_276095e1f9241e8c1dbc00bc1261c6cd
- Iyanga Pendi, A. (2000). *Historia de la universidad en Europa*. València: Universitat de València, Dpt. Educación Comparada e Historia de la Educación. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1504322~S1*spi
- Jarauta, B. & Medina, J. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Revista Internacional de Investigación En Educación*, 2, 357–370. Retrieved from Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>
- Johnson, M. A. (2017). Contemporary Higher Education Reform in Ecuador: Implications for Faculty Recruitment, Hiring, and Retention. *Education Policy Analysis Archives*, 25(68), 1–16. <http://doi.org/10.14507/epaa.25.2794>
- Joyce, B; Wolf, J; Calhoun, E. (2009). The lifelong learning issue: The knowledge base under professional development. In L. S. A. G. Dworkin (Ed.), *International Handbook on Research of Teachers and Teaching* (pp. 183–213). New York: Springer.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250. <http://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Knowles, M.; Hotton, E.; Swanson, R. (1998). *Andragogía. El aprendizaje de adultos*. México D.F.: Oxford University Press Mexico.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education, Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1063879~S1*spi
- Kunze, D. (2013). The Person-Centered Approach in Adult Education. In J. H. D. Cornelius-White, Renate Motschnig-Pitrik, & M. Lux (Eds.), *Interdisciplinary Applications of the Person-Centered Approach* (pp. 115–123). New York, NY: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-1-4614-7144-8>
- Lago de Vergara, D., Gamoba, A., & Montes, A. (2014). Calidad de la educación superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 157–169. Retrieved from http://sabercienciaylibertad.com/images/SABER_CIENCIA_Y_LIBERTAD_ENERO_JUNIO_2014.pdf
- Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas* (Políticas Sociales No. 95). Santiago de Chile.
- Larrea, E., & Granados Boza, V. (2015). *El Sistema de Educación Superior para la Sociedad del Buen Vivir basada en el conocimiento: El caso ecuatoriano*. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Retrieved from repositorio.ucsg.edu.ec/bitstream/3317/533/1/T-UCSG-POS-MES-9.pdf%0A%0A
- Latorre Beltrán, Antonio; Del Rincón Igea, Delio; Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1634079~S1*cat
- Laverty, S. M. (2008). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21–35. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1479508~S1*spi
- Lee, Harvey; Berit, A. (2003). Quality in Higher Education. In R. Begg (Ed.), *The Dialogue between higher education research and practice: 25 years of EAIR* (p. IX, 145). Dordrecht [etc.]: Kluwer Academic. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1638599~S1*spi
- Lersch, P. (1972). *Psicología social: el hombre como ser social*. Barcelona: Scientia. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1447408~S1*spi
- Lersch, P., & Sarró, R. (1964). *La Estructura de la personalidad*. Barcelona: Scientia.

Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1183117~S1*cat

- Lieberman, M. A., Yalom, I. D., & Miles, M. B. (1973). *Encounter groups: first facts*. New York: Basic Books. Retrieved from http://cercabib.ub.edu/iii/encore/record/C__Rb1146074__Slieberman_encounter_groups__Orightrresult__X2?lang=spi
- Light, G., Cox, R., & Calkins, S. (2009). *Learning and teaching in higher education : the reflective professional* (2nd ed). London: Sage Publications. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b2044952~S1*spi
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275–289. <http://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- Ling, L. M., & Mackenzie, N. M. (2015). An Australian Perspective on Teacher Professional Development in Supercomplex Times. *Psychology, Society and Education Teacher PD in Supercomplex Times* © Psy, 7(73), 264–278.
- Lledó, E. (2009). *Ser quien eres : ensayos para una educación democrática*. Zaragoza : Prensas Universitarias de Zaragoza. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1938516~S1*spi
- LOES. Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Ecuador.
- López, O. (2006). Darcy Ribeiro : Sus ideas educativas. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 8, 137–160. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900807%0ACómo citar>
- LOSEP. (2010). Ley Organica De Servicio Publico, 91.
- Lourau, R., & Rosembaum, D. (1980). *El Estado y el inconsciente ensayo de sociología política*. Barcelona : Kairós. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1026267~S1*spi
- Luria, A. R., Leontiev, A. N., & Vigotski, L. S. (2007). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1950208~S1*cat
- Maldonado López, A. (2015). Aprendizaje observacional: La adquisición de habilidades complejas. In A. Maldonado López (Ed.), *Aprendizaje Humano y Pensamiento* (Primera ed, pp. 135–168). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Malinowski, N., Anita, R., Tania, G., Myriam, M., Ana, C., Rocío, T., ... Montalvo, C. (2016). *Metodología de Rediseño Curricular desde la perspectiva integradora del Plan Nacional del Buen Vivir* (Primera). Riobamba: Unidad de Publicaciones y de la

Propiedad Intelectual UNACH.

Malo González, H. (2013). Universidad, institución perversa. *Universidad-Verdad. Revista de La Universidad Del Azuay*, 62, 9–48.

Márquez, C. (2017, November 10). El Comercio.com. *Dos Universidades Dan Identidad a Riobamba*. Quito. Retrieved from <http://www.elcomercio.com/actualidad/universidades-identidad-riobamba-ecuador-fiesta.html>.

Marrou, H. I., & Barja, Y. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Torrejón de Ardoz : Akal. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1431365~S1*spi

Marton, F. (1981). Phenomenography - describing worldarounds conceptio. *Instructional Science*, 10, 177–200. <http://doi.org/10.1007/BF00132516>

Marton, F. (1986). Phenomenography. A research approach to investigation different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates. <http://doi.org/10.4324/9780203053690>

Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In N. J. Marton, F.; Hounsell, D.J; Entwistle (Ed.), *The experience of learning* (pp. 35–56). Edinburgh.: Scottish Academic Press.

Maslow, A. H. (1975). *Motivación y personalidad* (2a ed). Barcelona: Sagitario. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1294348~S1*spi

Mazur, J. E. (1990). *Learning and Behaviour*. New Jersey: Prentice-Hall.

McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el eprendiz : estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona [etc.] : Paidós. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1491258~S1*spi

Merino, F. (2002). Funciones de la Universidad en la sociedad actual. La función cultural y social de la universidad. ¿Es todavía posible esta doble función en la sociedad del conocimiento y de la información? In A. Álvarez, R. V.; Lázaro (Ed.), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp. 25–48). Archidona: Aljibe.

Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona : Península. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1019530~S1*spi

Merton, R. K. (1987). American Association for Public Opinion Research The Focussed

- Interview and Focus Groups : Continuities and Discontinuities Author (s): Robert K . Merton Source : The Public Opinion Quarterly , Vol . 51 , No . 4 (Winter , 1987), pp . 550-566 Published. *The Public Opinion Quarterly*, 51(4), 550–566.
- Miguel, J. M. de;, & Caïs, J. y Vaquera, E. (2001). *Excelencia: Calidad de las universidades españolas*. Madrid : Centro de Investigaciones Sociológicas. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1511703~S1*cat
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Calif. [etc.]: Sage. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1203508~S1*spl
- Ministerio de Educación. Currículo de Educación Inicial (2014). Ecuador: Ministerio de Educación.
- Minteguiga, A., & Prieto, C. (2013). *Los actores del cambio en la reinención de Universidad ecuatoriana. Cuaderno de Política Pública N° 2* (Primera, Vol. 2). Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales IAEN.
- Moate, R. M., & Cox, J. A. (2015). Learner-Centered Pedagogy: Considerations for Application in a Didactic Course. *The Professional Counselor*, 5(3), 379–389. <http://doi.org/10.15241/rmm.5.3.379>
- Montané, A., Beltrán, J., & Teodoro, A. (2017). La medida de la calidad educativa: acerca de los rankings universitarios. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación RASE*, 10(2), 283–300. <http://doi.org/10.7203/RASE.10.2.10145>
- Moreno-Luzón, M; Peris, F. J.; González, T. F. (2001). *Gestión de la calidad y diseño de las organizaciones: Teoría y estudio de casos*. Madrid: Pearson.
- Morin, E. (1981). *El método*. Madrid : Cátedra. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1403649~S1*spl
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Michigan: Sage Publications.
- Noreña, A. L., Alcaraz, N., Rójas, J. G., & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigos y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274. Retrieved from <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=785c7e33-118b-4105-9a80-269c2c03d7fc@sessionmgr110&hid=122#>
- Nystrom, D. C. (2001). *360-degree feedback: a powerful tool for leadership development and performance appraisal*. United States Navy. Naval Postgraduate School.

Monterey, CA.

- O'Hara, M. (2013). PCA Encounter Groups: Transformative Learning for Individuals and Communities. In J. H. Cornelius-White, R. Motschnig-Pitrik, & M. Lux (Eds.), *Interdisciplinary applications of the person-centered approach* (pp. 221–228). New York, NY: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-1-4614-7144-8>
- Ortiz, M. de los Á. (2010). El proceso de Bolonia y las Competencias de los egresados en SC.pdf. In *El proceso de Bolonia y las Competencias de los egresados en SC*. San Juan. Retrieved from [http://www.br.uipr.edu/inter/tl_files/congreso/El proceso de Bolonia y las Competencias de los egresados en SC.pdf](http://www.br.uipr.edu/inter/tl_files/congreso/El%20proceso%20de%20Bolonia%20y%20las%20Competencias%20de%20los%20egresados%20en%20SC.pdf)
- Ortuño Arregui, M. (2014). Los Presocráticos. *ArtyHum: Revista Digital de Artes y Humanidades*, 4, 76–84.
- Pacheco, L. (1992). *La Universidad Ecuatoriana: Crisis Académica y Conflicto Político*. Quito: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, ILDIS.
- Pacheco, L. (2012). Evolución Histórica de la Universidad en Ecuador: 1603-2010. *Revista Simposio Permanente Sobre La Universidad*, 3, 11–36.
- Parcerisa, A. (2010). Politiques docents en el context de l'EEES: oportunitats, dificultats i dilemes. *Temps d'Educacio*, 38, 11–24.
- Pereda, C. (2002). Sobre el concepto de Phrónesis. *Thémata*, 28, 175–186.
- Peretti, C. de. (1989). *Jacques Derrida: texto y deconstrucción*. Barcelona : Anthropos. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1079330~S1*spi
- Pérez, L., & Fuentes, H. (2014). Desafíos de una cultura de la calidad en la educación superior. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 1–10. Retrieved from <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/refcale/article/download/1/1>.
- Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior : nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona [etc.]: Paidós. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1685042~S1*spi
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar : invitación al viaje (Primera)*. Barcelona : Graó. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1684605~S1*spi
- Peset, M. (2015). Modelos historiográficos de las primeras universidades. *Universidades*, 65(Dossier), 9–21.

- Pickering, J. (2007). Teachers' professional development. Not whether or what, but how. In N. Pickering, J.; Daly, C; Pachler (Ed.), *New Designs for Teachers' Professional Learning* (pp. 192–216). Londres: Bedford Way Papers.
- Pinto Molina, M. (1993). *Análisis documental: fundamentos y procedimientos*. : EUDEMA. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1244423~S1*cat
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. *Revista Electrónica Investigación Innovación*, 1(0), 3–24. Retrieved from http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/pdfs/c_pinya.pdf
- Ponce Jarrín, J. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica*.
- Porras, A. (2010). Las reformas Trabajo laborales en el Ecuador. In *¿Estado constitucional de derechos? Informe sobre derechos humanos Ecuador 2009* (pp. 315–329). Quito. Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador. Programa Andino de Derechos Humanos, PADH: Ediciones Abya-Ayala.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43. <http://doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z>
- Psathas, G. (1973). *Phenomenological Sociology*. New York: Wiley.
- Puchta, C., & Potter, J. (2003). *Focus group practice*. London [etc.]: Sage Publications. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1644372~S1*cat
- Quiroz, G., & Heredia, V. (2018, April 10). Edificio Senescyt en el campus Yachay se adjudicó sin concurso. *El Comercio*. Quito.
- Rama, C. (2006). La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 11–18. Retrieved from [www.ub.edu/histodidactica/.../pdf/ESuperior en AMARICA LATINA.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/.../pdf/ESuperior%20en%20AMARICA%20LATINA.pdf)
- Rashdall, H. (1987). *The Universities of Europe in the Middle Ages*. (F. M. Powicke & A. B. Emden, Eds.) (New ed). Oxford: Clarendon Press. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1083472~S1*spl
- Reale, G., & Antiseri, D. (2001). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (4a ed.). Barcelona : Herder. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1544950~S1*spl
- Restrepo, R., & Stefos, E. (2017). *Atlas del derecho a la educación en los años de la Revolución Ciudadana: Una aproximación a las transformaciones*. Azogues: Fondo

Editorial Universidad Nacional de Educación UNAE.

- Reza, J. C. (2006). *Nuevo diagnóstico de necesidades de capacitación y aprendizaje en las organizaciones* (Primera). México D.F.: Panorama.
- Ribeiro, D. (1969). *Las Américas y la Civilización. Tomo I, La civilización occidental y nosotros. Tomo II, Los pueblos nuevos. Tomo III, Los pueblos trasplantados. Civilización y desarrollo.* (C. E. de A. Latina, Ed.). Buenos Aires.
- Ritchie, Jane; Lewis, Jane; McNaughton, Carol; Ormston, R. (Ed.). (2013). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (Second). London: Sage Publications.
- Roberts, J., Rodríguez Cruz, A., & Herbst, J. (1999). Exportando Modelos. In H. de Ridder-Symoens (Ed.), *Las universidades en la Europa moderna temprana, 1500-1800* (pp. 271–299). Bilbao: Universidad del País Vasco. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1418941~S1*spi
- Robertson, Jane; Bond, C. (2005). Being in the University. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the University* (First, pp. 79–92). Maidenhead [etc.] : Open University Press.
- Robin, C. (2016). *The Power of T-Groups and Experiential Learning*.
- Rodríguez Cruz, A. M. (1979). *El oficio de rector en la Universidad de Salamanca y en las universidades hispanoamericanas : (desde sus orígenes hasta principios del siglo XIX).* Salamanca: Universidad de Salamanca. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1119268~S1*spi
- Rogers, C. R. (1973). *Grupos de encuentro* (Primera). Buenos Aires: Amorrortu,. Retrieved from http://cercabib.ub.edu/iii/encore/record/C__Rb1153626__Srogers grupos de encuentro__Orightresult__U__X2?lang=spi
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rowland, S. (2005). Intellectual Love and the Link between Teaching and Research. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the University* (First, pp. 92–102). Maidenhead [etc.] : Open University Press.
- Ruiz Olabuénaga, J. I., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana métodos de investigación cualitativa.* : Universidad de Deusto. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1186053~S1*cat
- Schön, D. A. (1998). *El Profesional reflexivo : cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Primera). Barcelona : Paidós Ibérica. Retrieved from

http://cataleg.ub.edu/record=b1399659~S1*spi

Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Buenos Aires: Paidós. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1172273~S1*spi

Senge, P. (2002). *La Quinta Disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente* (Segunda ed). Barcelona: Granica.

SENPLADES. (2012). *Transformación de la Matriz Productiva. Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano*. Quito.

SENPLADES. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2017*. Quito. Retrieved from www.planificacion.gob.ec/Cnsemlplades@semlplades.gob.ec/Cnwww.buenvivir.gob.ec/Cnwww.buenvivir.gob.ec

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <http://doi.org/http://www.jstor.org/stable/1175860>

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(2), 3–10.

Sin, S. (2010). Considerations of Quality in Phenomenographic Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4), 305–319. <http://doi.org/10.1177/160940691000900401>

Singularity Education Group. (2018). Singularity University. Retrieved from <https://su.org/>

Smith, G. (1980). *Social Need, Policy Practice and Research*. London: Routledge and Kegan Paul.

Solana Dueso, J. (2008). Los filósofos griegos y sus escuelas. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 731, 413–422.

Stake, R. E. (1988). Case Study Methods in Educational Research: Seeking Sweet Water. In R. M. Jaeger & L. S. Shulman (Eds.), *Complementary methods for research in education* (p. 480). Washington, D.C.: American Educational Research Association. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1259075~S1*spi

Stake, R. E. (1995). *The Art of case study research*. Thousand Oaks: Sage. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1820061~S1*spi

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1432741~S1*spi

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1699264~S1*spi
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados*. Barcelona [etc.] : Paidós. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1264791~S1*spi
- Tejada Fernández, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento.*, 10(1), 170–184. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1159>
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe.
- Tunnermann, C. (2010). La reforma universitaria de Córdoba. *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103–128. Retrieved from <http://www.iesalc.unesco.org.ve/ess/index.php/ess/article/viewArticle/306%5Cnhttp://www.iesalc.unesco.org.ve/ess/index.php/ess/article/viewFile/306/258>
- Uljens, M. (1993). The Essence and Existence of Phenomenography. *Nordisk Pedagogik*, 13, 134–147.
- UNACH. Estatuto de la Universidad Nacional de Chimborazo (2013). Ecuador.
- UNACH. (2014). *Modelo educativo, pedagógico y didáctico*. Riobamba Ecuador. Retrieved from http://www.unach.edu.ec/images/pdf/descargas/modelo_educativo_y_pedagogico_de_la_unach_2014_aprobado_2_instancia_hcu.pdf
- UNACH. (2015a). *Dominios Científicos, Tecnológicos y Humanísticos de la UNACH*. Riobamba.
- UNACH. (2015b). *Informe de preguntas Sistema Quanto.pdf*. Riobamba.
- UNACH. Manual de funciones de la Dirección Académica (2016). Ecuador.
- UNACH. (2016b). *Organigrama y funciones de la Dirección General Académica*. Riobamba.
- UNACH. (2017). *Planificación Estratégica Institucional UNACH 2017-2021. Planificación Estratégica Institucional*. Riobamba Ecuador.
- UNACH. (2018). Noticias UNACH. Retrieved April 1, 2018, from <http://noticiasunachec.blogspot.com.es/2018/03/unach-aprobo-sus-nuevos->

dominios.html

- UNESCO. (1976). *Volumen 1 Acta de Resoluciones Conferencia General*. Nairobi. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038s.pdf>
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París.
- UNESCO. (2013). *Cine 2011*. Montréal, Québec: Instituto de Estadística de la UNESCO. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París.
- UNESCO. (2017). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC de la UNESCO. Retrieved December 6, 2017, from <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/>
- Universitat de Barcelona. (2010). *Código de Buenas Prácticas en Investigación*.
- UPF, U. P. F. (2016). Programa de Formación Inicial en Docencia Universitaria. Retrieved April 10, 2016, from https://www.upf.edu/cquid/es/2_formacio/1_formacio_inicial.html
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7–22.
- Van Hoof, H. B., Estrella, M., Eljuri, M. I., & León, L. T. (2013). Ecuador's Higher Education System in Times of Change. *Journal of Hispanic Higher Education*, 12(4), 345–355. <http://doi.org/10.1177/1538192713495060>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida : ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona : Idea Books. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1649093~S1*spl
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks (Calif.) [etc.]: Sage. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1342061~S1*spl

- Villanueva, E. F. (2011). Acreditación universitaria: confianza y legitimidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 53–70. Retrieved from <http://www.rieoei.org/rie57a02.pdf>
- Villavicencio, A. (2014, December). La Universidad Virtuosa. *Spondylus*, 1–36.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad Esbozo de sociología comprensiva*. (J. Wincklelmann, Ed.) (Fourth). Fondo de cultura económica.
- Whitchurch, C. (2009). The rise of the blended professional in higher education: A comparison between the United Kingdom, Australia and the United States. *Higher Education*, 58(3), 407–418. <http://doi.org/10.1007/s10734-009-9202-4>
- Wittgenstein, L., Moulines, C. U., & García Suárez, A. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona : Crítica. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1162853~S1*sp
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1, 296–306. Retrieved from <https://www.econstor.eu/handle/10419/84390>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods*. Los Angeles, Calif. : Sage. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b2108458~S1*sp
- Zabalza Beraza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario : calidad y desarrollo profesional*. Madrid : Narcea. Retrieved from http://cataleg.ub.edu/record=b1611769~S1*sp
- Zahra, S. a. (2003). The Practice of Management: Reflections on Peter F. Drucker's Landmark Book. *Academy of Management Executive*, 17(3), 16–23. <http://doi.org/10.5465/AME.2003.10954670>

LISTADO DE ANEXOS (en CD adjunto)

Anexo N°1	Guión grupos focales.
Anexo N°2	Guión entrevistas semiestructuradas.
Anexo N°3	Autorización UNACH 1.
Anexo N°4	Autorización UNACH 2.
Anexo N°5	Protocolo de acceso al campo.
Anexo N°6	Fichas de grupos focales docentes.
Anexo N°7	Solicitud Facultad de Ciencias de la Educación.
Anexo N°8	Solicitud Facultad de Ciencias de la Educación.
Anexo N°9	Solicitud ICITS.
Anexo N°10	Autorización ICITS.
Anexo N°11	Láminas resultados preliminares docentes.
Anexo N°12	Láminas resultados preliminares estudiantes.
Anexo N°13	Historial de capacitación UNACH.
Anexo N°14	Entrevista Vicerrectorado Académico.
Anexo N°15	Formato curso de capacitación.
Anexo N°16	Formato evaluación de cursos de capacitación.
Anexo N°17	Resumen ejecutivo de la propuesta formativa.
Anexo N°18	Entrega resumen ejecutivo de la propuesta formativa.
Anexo N°19	Entrevista estudio piloto.
Anexo N°20	Respaldos Atlas. Ti.