



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Competencias profesionales del docente universitario y su formación permanente en la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador

Ana Carolina Duque Aguas



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.**

**TESIS DOCTORAL**

**COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL  
DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU  
FORMACIÓN PERMANENTE EN LA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA  
UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR**

Ana Carolina Duque Aguas

2022



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA





# COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU FORMACIÓN PERMANENTE EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

Memoria presentada para optar el grado de doctora por la  
Universitat de Barcelona

Programa de doctorado en Educación y Sociedad:  
Formación Docente y Educación Superior

Facultat d'Educació

Doctoranda: Ana Carolina Duque Aguas

Directora de Tesis: Susana Aránega Español  
Codirector y Tutor: Francisco Imbernón Muñoz



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



## **DEDICATORIA**

A mis padres, mis primeros maestros, los que han guiado mis pasos y han sido el pilar fundamental en mi formación personal y profesional.

A mi compañero de vida, Javier y mi hijo Luis Martín, mis principales motivaciones y razones de vida.

A mis hermanos, Silvia y Javier, de quienes he aprendido que con trabajo, esfuerzo y constancia se pueden lograr los propósitos.

*En la redacción de este trabajo, la autora ha utilizado la forma genérica de algunas palabras para referirse al género masculino y femenino, por ejemplo: los docentes, profesores, participantes, expertos, estudiantes, directivos. No obstante, cuando se ha requerido diferenciar a los dos géneros, se ha utilizado las palabras que los distinguen. Con esta aclaración, se quiere enfatizar el respeto por la perspectiva de género sin la intención de ofender en la redacción de la presente tesis.*

## **Agradecimientos**

En primer lugar, agradecer a mi creador, mi alfarero, quien me ha llevado más allá de lo soñado, traspasando las fronteras, ha fortalecido mi espíritu, y ha renovado constantemente mis fuerzas para poder llegar al término de este proyecto.

### **Profesionales**

Con mucho afecto quiero agradecer a mi directora de tesis, Dra. Susana Aránega, quien me incentivó a continuar con la homologación de mi título como maestra y ha sido testigo de todo este intenso proceso de aprendizajes en el grado, máster y doctorado. Gracias a su acompañamiento, paciencia, cariño, profesionalismo y disponibilidad sin límites me ha guiado hasta el final. Gracias a sus apreciados y acertados consejos, este trabajo no sería igual.

Al Dr. William Carrera, profesor de la Facultad de Filosofía, por sus valiosos consejos y aportación en el desarrollo de la investigación. Y a su Sra. esposa, Carmita Villa, por su cariño incondicional y sus apreciadas palabras de ánimo en todo este proceso.

Al Dr. Segundo Barreno, profesor de la Facultad de Filosofía, por sus sugerencias, ayuda, organización y predisposición en la realización de una parte muy importante del trabajo de campo. Gracias infinitas.

Al Dr. Francisco Imbernón, profesor de la Universidad de Barcelona, quien por sus enseñanzas y sugerencias en el máster de investigación y cambio educativo fue la primera inspiración para seguir esta línea de investigación y comenzar con esta aventura.

Al Dr. Francesc Martínez, profesor de la Universidad de Barcelona, por sus sugerencias y aportaciones en la parte metodológica de este estudio.

A los expertos de la Universidad Central, Universitat de Barcelona y Universitat Autònoma de Barcelona, quienes validaron los instrumentos de investigación y con gran entusiasmo participaron e hicieron aportaciones invaluable.

## **Instituciones**

Quiero resaltar y agradecer de manera especial a las autoridades y profesores de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador por su valiosa colaboración en la realización de este trabajo. Sin su participación y ayuda no hubiera sido posible llevar a cabo este trabajo.

A las autoridades y docentes de la Universitat de Barcelona, por sus enseñanzas, ayuda y predisposición en todo momento. Gracias infinitas por su cercanía con los estudiantes.

## **Familia**

A mi padre, quien hace muchos años atrás tuvo la convicción de que llegaría hasta este punto en mi vida profesional. Su maravilloso recuerdo vivirá en mi alma hasta el reencuentro.

A mi madre, quien ha sido una mujer virtuosa y siempre ha dado lo mejor de sí en beneficio de su familia y me ha enseñado a dar lo mejor de mí, sin importar las circunstancias. Han sido un gran ejemplo de perseverancia y superación, valores que me han ayudado en el logro de mis propósitos.

A Javier, mi gran compañero de vida. Gracias por tu paciencia y amor; por ser el esposo, padre, y amigo incondicional que siempre has demostrado. Sin tu apoyo no hubiera podido concluir este trabajo. Gracias por confiar y creer en mí, por recordarme que soy capaz de ser madre, esposa, estudiante y trabajadora a la vez. Gracias por la compañía en las largas noches de trabajo; por tu preocupación cuando no me encontraba bien; por tus cálidos abrazos y besos que me daban fuerzas y me llenaban el corazón cuando me sentía sin ánimos. Agradezco a Dios porque eres una de las más grandes bendiciones en mi vida y para mí el mejor ejemplo de nobleza y sinceridad.

A mi hijo, Martín, quien ha sido uno de los principales acompañantes en este propósito. Desde mi vientre me acompañó en largas horas de estudio para la defensa del trabajo final del máster, el cual fue el inicio de este proyecto de investigación y en su proceso de elaboración. Gracias por la paciencia y comprensión que mamá tenía mucho trabajo y con cálidos besos y abrazos le animabas a seguir, y me decías “tú puedes mami”,



palabras que me reconfortaban y transmitían mucha energía. Gracias por ser parte de mí, te amo infinitamente. ¡Este logro es de los tres, mi equipo favorito!

A mis hermanos Silvia, Javier y mis sobrinos (as), gracias por su apoyo incondicional y a pesar de las circunstancias de encontrarnos lejos, siempre nos llevamos en el corazón.

A mis tíos, quienes siempre me han fortalecido con palabras de ánimo en mis momentos de debilidad y por todo el cariño y preocupación. En especial a mis tías, Ana, Rosa, Josefina, gracias por siempre estar cuando más hemos necesitados y nos han acompañado desde la distancia.

A mis queridas primas, Lucía, Fernanda y Gloria por su sincero afecto y su preocupación por mi progreso. Han sido un ejemplo de valentía, perseverancia, superación y trabajo.

A toda mi familia espiritual de Santa Coloma de Gramenet, quienes me han ayudado a crecer espiritualmente y han sido testigos de los milagros tan esperados en mi vida. Gracias por todo su apoyo, oraciones y cariño. Infinitas gracias.

A mis entrañables amigas de toda la vida, Daysi, Silvia, Vero, Eli, Jessy y Cristina, quienes son como mi familia, me han apoyado siempre, pero sobre todo aprecio su compañía y soporte en los malos momentos y en los buenos hemos hecho historia. Ni el tiempo ni la distancia han cambiado nuestra linda amistad.

A mis apreciadas amigas Karina y Carito, el grupo de “doctoritas”. Gracias por su sincera amistad, por el cariño, por su apoyo, por haberme hecho soñar tan grande y quien iba a decir que al final se ha convertido en realidad. Kari, gracias por hacerme ver los problemas de la vida desde diferentes perspectivas, “el vaso medio lleno” y motivarme con el lema “voz dale no más” y pues aquí me tienen dándolo todo, hasta el final de esta tesis. Carito Larriva, una de las mejores personas que he conocido, gracias por tu infinita generosidad, siempre pensando en todo y haciendo feliz a todos los que te rodean.

A mi querida amiga Stephany, quien ha sido una gran ayuda no solo en este proceso sino en las batallas de la vida, gracias por el apoyo incondicional, oraciones en los momentos más difíciles y los valiosos consejos me han ayudado a crecer como persona.

## RESUMEN

La presente tesis se enfoca en la línea de investigación de formación docente y educación superior, en especial, del sistema educativo de Ecuador. En la actualidad, la Educación Superior juega un papel fundamental, por ser la encargada de crear y difundir conocimientos que contribuyan al desarrollo de las sociedades, así como la formación integral de los estudiantes, los cuales deben estar preparados para responder a las demandas del sistema en el que se desenvuelvan. En este contexto formativo, la universidad, como institución educativa de grado superior responsable de aportar a la sociedad, también debe responder a los retos que los cambios locales y globales suponen. Entre ellos, contar con una plantilla de docentes debidamente capacitados, con las competencias requeridas para garantizar calidad en la enseñanza. Teniendo en cuenta que la docencia constituye uno de los ejes principales, los docentes universitarios necesitan cada vez más la preparación y formación permanente que incida en la formación de los estudiantes. En este sentido el objetivo principal de este estudio fue: Determinar el marco competencial de los docentes universitarios a partir de su percepción y la percepción de los estudiantes con el fin de conocer las posibles necesidades formativas y proponer lineamientos de formación permanente para la innovación pedagógica. El enfoque metodológico es un estudio de caso y el diseño de este estudio está dividido en tres fases: La primera comprende la recopilación de datos cuantitativos mediante dos cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes; la segunda fase abarca la recolección de datos cualitativos a través de entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes, grupos de discusión de estudiantes de las diferentes carreras y la tercera fase engloba la triangulación e interpretación de los datos obtenidos.

**Palabras Claves:** Educación Superior, Docencia Universitaria, Competencias Profesionales, Formación Permanente, Perfil Docente

## RESUM

La present tesi s'enfoca en la línia de recerca de Formació Docent i Educació Superior. En l'actualitat, l'Educació Superior juga un paper fonamental, per ser l'encarregada de crear i difondre coneixements per tal de contribuir en el desenvolupament de les societats, a més de la formació integral dels estudiants, els quals han d'estar preparats per a respondre a les demandes del sistema en el qual es desenvolupin. En aquest context formatiu, la universitat com a institució educativa de grau superior responsable d'aportar a la societat també ha de respondre als reptes que els canvis suposen. Entre ells, comptar amb una plantilla de docents degudament capacitats, amb les competències requerides per a garantir qualitat en l'ensenyament. Tenint en compte que la docència és un dels eixos principals, els docents necessiten cada vegada més la preparació i formació permanent que incideixi en la formació dels estudiants. En aquest sentit, l'objectiu principal d'aquest estudi va ser: Determinar el marc competencial dels docents universitaris a partir de la seva percepció i la percepció dels estudiants amb la finalitat de conèixer les possibles necessitats formatives i proposar lineaments de formació permanent per a la innovació pedagògica. L'enfocament metodològic és un estudi de cas, i el disseny d'aquest estudi està dividit en tres fases: La primera comprèn la recopilació de dades de tipus quantitatiu mitjançant dos qüestionaris dirigits a docents i estudiants; la segona fase abasta la recollida de dades qualitatives a través d'entrevistes semiestructurades a directius i docents, grups de discussió d'estudiants de les diferents carreres i la tercera fase engloba la triangulació i interpretació de les dades obtingudes.

**Paraules clau:** Educació Superior, Docència universitària, Competències Professionals, Formació Permanent, Perfil Docent, Perfil Docent.

## **ABSTRACT**

This thesis focuses on the research line of teacher training and higher education. Currently, Higher Education plays a fundamental role, as it is in charge of creating and disseminating knowledge that contributes to the development of societies, as well as the whole training of the students, who must be prepared to respond to the demands of the system in which they develop. In this context, the university as a higher education institution responsible for contributing to society must also respond to the challenges posed by local and global changes. Among them, to have a properly trained teaching staff, with the required competencies to guarantee quality in teaching. Considering that teaching is one of the main axes, university teachers increasingly need preparation ongoing training that has an impact on the training of students. In this sense, the main objective of this study was: To determine the competency framework of university teachers based on their perception and the perception of students in order to know the possible training needs and propose guidelines for continuing education for pedagogical innovation. The methodological approach is a study case, and the design of this study is divided into three parts: The first one comprises the collection of quantitative data, through two questionnaires directed to teachers and students; the second one covers the collection of qualitative data, through semi-structured interviews with faculty authorities and teachers, and discussion groups of students from the different careers. The last one covers the triangulation and interpretation of the data obtained.

**Key words:** Higher Education, University Teaching, Professional Competences, Teacher Training, Teacher Profile.

## Tabla de contenido

<b>1.</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	15
1.1	JUSTIFICACIÓN .....	17
1.2	ANTECEDENTES .....	21
1.3	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	24
<b>2.</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	26
<b>3.</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD</b> .....	27
3.1	ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD .....	27
3.1.1	La universidad Napoleónica, Humboltiana, Norteamericana y Latinoamericana .....	32
3.2	LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI .....	35
3.2.1	La Declaración de Bolonia y el EEES.....	39
3.2.2	El Proyecto Tuning América Latina .....	40
3.3	FUNCIÓN ACTUAL DE LA UNIVERSIDAD .....	42
<b>4.</b>	<b>ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	46
4.1	DATOS GENERALES DEL ECUADOR.....	46
4.2	ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR Y SU SISTEMA UNIVERSITARIO.....	52
4.2.1	Reforma de la Educación Superior en el Ecuador a partir de la “Revolución Ciudadana”. Evaluación, acreditación y categorización de las universidades ecuatorianas.....	54
4.2.2	Creación de nuevas universidades en Ecuador .....	59
4.3	LA UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR.....	60
4.3.1	Antecedentes de la UCE.....	62
4.3.2	Organigrama .....	63
4.4	FACULTAD DE FILOSOFÍA DE LA UCE. MISIÓN Y VISIÓN.....	65
4.4.1	Organización y gestión.....	66
<b>5.</b>	<b>EL DOCENTE UNIVERSITARIO: FUNCIONES, MARCO PROFESIONAL Y COMPETENCIAS</b> .....	68
5.1	FUNCIONES Y TAREAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO .....	68
5.2	MARCO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO .....	76
5.3	DEFINICIONES DE COMPETENCIA .....	80
5.3.1	Clasificación de las competencias en la profesión del docente según la visión institucional 84	
5.3.2	Clasificación de las Competencias Profesionales desde la visión de la práctica profesional 89	
5.4	APROXIMACIÓN AL MARCO IDÓNEO DE UN DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI .....	100
<b>6.</b>	<b>FORMACIÓN PERMANENTE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS</b> .....	104
6.2	DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE .....	105
6.2	ASPECTOS CLAVE EN LA FORMACIÓN PERMANENTE .....	108
6.3	MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE.....	112
<b>7.</b>	<b>METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	121
7.1	DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....	125
7.2	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN .....	126
7.3	CONSTRUCCIÓN DE LOS CUESTIONARIOS DE AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN A LOS DOCENTES .....	126
7.3.1	Revisión de la definición de cuestionario .....	126
7.3.2	Aspectos relevantes en la construcción de los cuestionarios .....	127
7.3.3	Construcción del cuestionario de autoevaluación de las competencias docentes.....	129
7.3.4	Construcción del cuestionario de evaluación a los docentes.....	139
7.4	ENTREVISTAS .....	146
7.5	GRUPO DE DISCUSIÓN .....	149
7.6	PROCEDIMIENTO EN LA RECOLECCIÓN DE DATOS .....	150
7.7	PROCEDIMIENTO EN EL ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	152
7.8	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	155

7.8.1	Identificación Sociodemográfica.....	157
7.8.1.1	Edad de los participantes.....	157
7.8.1.2	Género docentes.....	158
7.8.2	Características de su formación profesional .....	160
7.8.2.1	Titulación de tercer nivel .....	160
7.8.2.2	Titulación de Cuarto Nivel.....	162
7.8.2	Características Laborales .....	168
7.8.3	Jornada de trabajo .....	169
<b>7.9</b>	<b>DATOS DE LA MUESTRA DE LOS ESTUDIANTES .....</b>	<b>172</b>
<b>8.</b>	<b>ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>174</b>
<b>8.1</b>	<b>ESTUDIOS QUE ESTÁN CURSANDO.....</b>	<b>174</b>
<b>8.2</b>	<b>FORMACIÓN QUE LES GUSTARÍA REALIZAR .....</b>	<b>176</b>
<b>8.3</b>	<b>FUNCIONES UNIVERSITARIAS .....</b>	<b>178</b>
<b>8.4</b>	<b>NÚMERO DE PROYECTOS EN LOS QUE ESTÁN PARTICIPANDO .....</b>	<b>180</b>
<b>8.5</b>	<b>NÚMERO DE PUBLICACIONES .....</b>	<b>182</b>
<b>8.6</b>	<b>COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES.....</b>	<b>184</b>
8.6.1	Planificación .....	184
8.6.1.1	Cuestionario autoevaluación docentes UCE.....	184
8.6.1.2	Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante.....	186
8.6.1.3	Entrevistas docentes.....	187
8.6.2	Proceso Metodológico .....	189
8.6.2.1	Cuestionario autoevaluación docentes UCE.....	189
8.6.2.2	Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante.....	191
8.6.2.3	Entrevistas directivos.....	192
8.6.2.4	Entrevistas docentes.....	193
8.6.2.5	Grupo de discusión .....	196
8.6.3	Tutorización y Acompañamiento.....	197
8.6.3.1	Cuestionario autoevaluación docentes UCE.....	197
8.6.3.2	Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante.....	199
8.6.3.3	Entrevistas directivos.....	200
8.6.3.4	Entrevista docentes .....	202
8.6.3.5	Grupo de discusión .....	202
8.6.4	Evaluación del Aprendizaje.....	204
8.6.4.1	Cuestionario autoevaluación docentes UCE.....	204
8.6.4.2	Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante.....	206
8.6.4.3	Entrevistas directivos.....	207
8.6.4.4	Entrevistas docentes.....	208
8.6.4.5	Grupo de discusión .....	210
8.6.5	Investigación e innovación.....	212
8.6.5.1	Cuestionario autoevaluación docentes UCE.....	212
8.6.5.2	Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante.....	214
8.6.5.3	Entrevistas docentes.....	216
8.6.6	Gestión Institucional.....	217
8.6.6.1	Cuestionario autoevaluación docentes UCE.....	217
8.6.6.2	Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante.....	219
8.6.6.3	Grupo de discusión .....	220
8.6.7	Valores y Actitudes Del Ámbito Personal Y Social .....	221
8.6.7.1	Cuestionario autoevaluación docentes UCE.....	221
8.6.7.2	Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante.....	222
8.6.8	Saber Disciplinar y saber pedagógico .....	223
8.6.8.1	Cuestionario autoevaluación docentes UCE.....	223
8.6.8.2	Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante.....	224
8.6.8.3	Entrevistas directivos.....	226
8.6.8.4	Entrevistas docentes.....	226
8.6.8.5	Grupo de discusión .....	228
8.6.9	Caracterización del perfil competencial de los docentes universitarios de la UCE.....	232

<b>9.</b>	<b>TRIANGULACIÓN E INTERPRETACIÓN</b> .....	235
<b>9.1</b>	<b>ESTRATEGIAS DE VALIDEZ</b> .....	236
<b>10.</b>	<b>CONCLUSIONES</b> .....	257
<b>10.1</b>	<b>EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS</b> .....	258
10.1.1	En respuesta al objetivo general.....	258
10.1.2	En respuesta a los objetivos específicos .....	264
10.1.2.1	En respuesta al primer y segundo objetivo específico .....	264
10.1.2.2	En respuesta al tercer objetivo .....	265
10.1.2.3	En respuesta al cuarto objetivo .....	267
10.1.2.4	En respuesta al quinto objetivo .....	269
<b>10.2</b>	<b>SÍNTESIS DE LAS CONCLUSIONES EN BASE A LOS OBJETIVOS</b> .....	270
<b>10.3</b>	<b>OTROS HALLAZGOS</b> .....	271
<b>10.4</b>	<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	272
<b>10.5</b>	<b>FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	274
<b>10.6</b>	<b>LIMITACIONES DEL ESTUDIO</b> .....	275
<b>10.7</b>	<b>RECOMENDACIONES</b> .....	276
<b>11.</b>	<b>LINEAMIENTOS BÁSICOS DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA</b> 278	
<b>11.1</b>	<b>CONTRIBUCIONES PARA LA TRANSFERENCIA</b> .....	281
<b>12.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	284
<b>13.</b>	<b>ANEXOS</b> .....	302

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Mapa Político del Ecuador .....	47
<b>Gráfico 2.</b> Situación Geográfica del Ecuador .....	48
<b>Gráfico 3.</b> VAB de la Educación y participación respecto al PIB 2007-2013 .....	50
<b>Gráfico 4.</b> VAB de la Educación y participación respecto al PIB. 2007-2017 .....	50
<b>Gráfico 5.</b> Gasto de consumo final de la educación y su participación con respecto al PIB. 2007-2013.....	51
<b>Gráfico 6.</b> Gasto de consumo final de la educación y su participación con respecto al PIB 2007-2017.....	51
<b>Gráfico 7.</b> Universidad Central del Ecuador .....	61
<b>Gráfico 8.</b> Mapa de la UCE.....	61
<b>Gráfico 9.</b> Proceso de la investigación .....	125
<b>Gráfico 10.</b> Resultados del índice del Alpha de Cronbach del cuestionario de autoevaluación .....	139
<b>Gráfico 11.</b> Resultado del índice del Alpha de Cronbach del cuestionario de evaluación .....	146
<b>Gráfico 12.</b> Edad de los docentes de la UCE.....	158
<b>Gráfico 13.</b> Género de los docentes de la UCE.....	158
<b>Gráfico 14.</b> Correlación entre la edad y género UCE .....	159
<b>Gráfico 15.</b> Titulación de tercer nivel.....	161
<b>Gráfico 16.</b> Instituciones donde obtuvieron el título de tercer nivel.....	161
<b>Gráfico 17.</b> Título de Cuarto Nivel .....	163
<b>Gráfico 18.</b> Especialidad del título de cuarto nivel.....	164
<b>Gráfico 19.</b> Universidades donde obtuvieron su 1ra. titulación de cuarto nivel .....	165
<b>Gráfico 20.</b> Segunda, tercera y cuarta titulación de cuarto nivel .....	165
<b>Gráfico 21.</b> Especialidad de la segunda, tercera y cuarta titulación .....	166
<b>Gráfico 22.</b> Universidades donde han obtenido las 2das., 3ras., y 4ta. titulaciones de 4to. nivel .....	167
<b>Gráfico 23.</b> Correlación entre la edad y la 2da. titulación de 4to. Nivel .....	168
<b>Gráfico 24.</b> Años de trabajo en la UCE .....	169
<b>Gráfico 25.</b> Jornada laboral de los docentes de la UCE.....	169
<b>Gráfico 33.</b> Género de los estudiantes.....	172
<b>Gráfico 34.</b> Estudios que están cursando docentes de la UCE.....	174
<b>Gráfico 35.</b> Especialidad de los estudios que están cursando .....	175
<b>Gráfico 36.</b> Instituciones donde están realizando la formación académica .....	176
<b>Gráfico 37.</b> Número de proyectos que están participando .....	181
<b>Gráfico 46.</b> Triangulación de datos .....	236



## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Principales preguntas de investigación .....	25
<b>Tabla 2.</b> Objetivos de investigación.....	26
<b>Tabla 3.</b> Sistema Nacional de Educación del Ecuador .....	49
<b>Tabla 4.</b> Categorización de las Universidades Ecuatorianas .....	58
<b>Tabla 5.</b> Carreras y número de docentes y estudiantes de la Facultad de Filosofía .....	66
<b>Tabla 6.</b> Definiciones de competencia .....	80
<b>Tabla 7.</b> Características de las competencias.....	82
<b>Tabla 8.</b> Competencias de Educación Proyecto Tuning .....	85
<b>Tabla 9.</b> Competencias y unidades de competencias de Más (2013) .....	94
<b>Tabla 10.</b> Clasificación de las competencias desde dos perspectivas.....	97
<b>Tabla 11.</b> Preguntas de investigación, objetivos e instrumentos de recogida de información.....	124
<b>Tabla 12.</b> Operacionalización de las variables del cuestionario de autoevaluación ....	130
<b>Tabla 13.</b> Ámbitos y tipos de preguntas del cuestionario de autoevaluación .....	133
<b>Tabla 14.</b> Observaciones de los expertos del cuestionario de autoevaluación .....	134
<b>Tabla 15.</b> Operacionalización de las variables del cuestionario de evaluación .....	140
<b>Tabla 16.</b> Ámbitos y tipos de preguntas del cuestionario de evaluación .....	142
<b>Tabla 17.</b> Observaciones de los expertos del cuestionario de evaluación .....	143
<b>Tabla 18.</b> Clasificación de las preguntas de las entrevistas.....	148
<b>Tabla 19.</b> Tipos de preguntas del grupo de discusión .....	150
<b>Tabla 20.</b> Categorización de las entrevistas .....	154
<b>Tabla 21.</b> Muestra de los docentes UCE.....	156
<b>Tabla 22.</b> Muestra de los estudiantes UCE.....	157
<b>Tabla 23.</b> Carreras y número de estudiantes participantes .....	173
<b>Tabla 24.</b> Temáticas que desean hacer formación los docentes de la UCE .....	177
<b>Tabla 25.</b> Funciones de los docentes de la UCE .....	179
<b>Tabla 26.</b> Publicaciones de los docentes de la UCE.....	183
<b>Tabla 27.</b> Planificación docentes UCE .....	185
<b>Tabla 28.</b> Evaluación de la Planificación.....	187
<b>Tabla 29.</b> Proceso Metodológico UCE .....	190
<b>Tabla 30.</b> Evaluación del proceso metodológico.....	192
<b>Tabla 31.</b> Tutorización y acompañamiento UCE .....	198
<b>Tabla 32.</b> Evaluación de la tutorización y acompañamiento .....	200
<b>Tabla 33.</b> Evaluación del Aprendizaje UCE .....	205
<b>Tabla 34.</b> Evaluación de la evaluación del aprendizaje.....	207
<b>Tabla 35.</b> Investigación e innovación UCE.....	214
<b>Tabla 36.</b> Evaluación de la Investigación e innovación .....	215
<b>Tabla 37.</b> Gestión Institucional UCE .....	218
<b>Tabla 38.</b> Evaluación de la gestión institucional .....	220
<b>Tabla 39.</b> Valores y actitudes del ámbito personal y social UCE.....	221
<b>Tabla 40.</b> Evaluación de valores y actitudes del ámbito personal y social .....	223
<b>Tabla 41.</b> Saber disciplinar y saber pedagógico UCE.....	224
<b>Tabla 42.</b> Evaluación del saber disciplinar y saber pedagógico .....	225
<b>Tabla 43.</b> Caracterización del perfil competencial según la percepción de los docentes UCE.....	233

<b>Tabla 44.</b> Caracterización del perfil competencial según la percepción de los estudiantes .....	234
<b>Tabla 45.</b> Criterios de validez del estudio .....	237
<b>Tabla 46.</b> Síntesis de las conclusiones .....	270
<b>Tabla 47.</b> Necesidades de formación .....	281
<b>Tabla 48.</b> Descripción de los documentos anexados .....	302

## 1. INTRODUCCIÓN

Los continuos y profundos cambios sociales, culturales, económicos, laborales y tecnológicos que se han generado en el mundo globalizado inciden directamente en el sistema educativo mundial donde, la Educación Superior Universitaria, juega un papel fundamental, por ser la encargada de formar, capacitar y estimular los conocimientos de los estudiantes mediante la docencia, investigación y fomento del pensamiento crítico, de modo tal que contribuyan al desarrollo de las sociedades y puedan responder así a las demandas del sistema en el que se desenvuelvan.

Para adaptarse a la dinámica cambiante y responder a los nuevos retos, la universidad tiene una gran responsabilidad sobre su organización, funciones y misión. En este contexto, representa un gran desafío poder contar con una plantilla de docentes debidamente capacitada, en constante formación y actualización y con las competencias requeridas para garantizar calidad de la enseñanza. Sin embargo, la calidad en la educación va de la mano con las políticas educativas del país, un amplio apoyo social y gubernamental y el propio colectivo docente, el cual constituye uno de los ejes principales de esta institución.

En el contexto ecuatoriano, si bien hay avances en el ámbito educativo, especialmente tras la aprobación de la última Ley Orgánica de Educación Superior del año 2010 aún es posible observar en algunos centros educativos un modelo de formación unidireccional, basada exclusivamente en contenidos y en la mera transmisión de estos, donde no se ha podido evidenciar la evolución educativa de la que se ha venido hablando en los últimos años (Arroyo-Preciado, 2021). Por lo que los docentes siguen siendo conocidos como “únicos expertos” de las materias o asignaturas. No obstante, es necesario consolidar el cambio de paradigma, en el que la educación y herramientas pedagógicas favorezcan la autonomía y promuevan el protagonismo del estudiantado (Manzanal et al., 2022), se basen en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, la conciencia social ética y solidaria, así como también en el logro de competencias personales y

profesionales, de modo tal que les permita a los estudiantes contribuir al tejido social y sus distintas necesidades presentes y futuras, tal como establece la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) en el art. 8.

En este cambio de paradigma, los docentes son un pilar importante. Autores como Mas (2011), Ruiz Bueno et al. (2008), y Gargallo et al. (2010), manifiestan que el papel del docente debe enfocarse en la mediación entre el conocimiento y los alumnos, ejerciendo de facilitador y orientador del aprendizaje. Así como también debe establecer relaciones entre los conceptos, fomentar el aprendizaje significativo, conectar la teoría con la práctica, fomentar la participación, utilizar estrategias variadas y complementarias (didácticas, metodológicas, de planificación, gestión, etc.) en función de las necesidades y reducir las clases magistrales a lo imprescindible. En síntesis, como plantean Villarroel y Bruna (2017), se insta a que los docentes sean facilitadores, tutores, asesores, gestores y orientadores del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Delante de estos retos de mediación, gestión y tutorización del proceso de aprendizaje por parte del cuerpo docente hacia el estudiantado, surge la inquietud de responder a una pregunta en un contexto aún más específico: ¿cuál es el marco competencial que poseen los docentes universitarios de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador? Como universidad pública más antigua del país y una de las principales facultades a nivel nacional que imparte grados de pedagogía y especialidades en educación, resulta de gran importancia teórica-práctica conocer el estado formativo actual de los docentes de la UCE como piezas fundamentales en los procesos de transmisión y generación de nuevos conocimientos y pensamiento crítico de los futuros formadores de formadores. Y más especialmente en un contexto latinoamericano como el Ecuador, donde la escasa inversión pública estatal del pasado en políticas educativas y la falta de estudios y datos estadísticos contextuales generó importantes déficits que no aseguraron condiciones profesionales y financieras apropiadas para formar, investigar e innovar con excelencia como plantea la UNESCO (1998) en su declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI.

Por consiguiente, a partir del planteamiento de esta pregunta se desarrolla la presente investigación, la cual se enfoca en identificar y describir la percepción de los docentes universitarios en base a su apreciación sobre el nivel de dominio alcanzado de las competencias profesionales desde la revisión bibliográfica y complementar la información obtenida, con la percepción de los directivos y estudiantes.

El enfoque metodológico de esta investigación es un estudio de caso, y el diseño del estudio se organizó en tres fases. La primera abarcó la recogida de información cuantitativa a través de dos cuestionarios; la segunda fase comprendió la recolección de la información cualitativa mediante entrevistas y un grupo de discusión; y la tercera fase comprendió la triangulación de toda la información recolectada.

## **1.1 Justificación**

El ejercicio docente en la universidad implica una serie de conocimientos, habilidades y actitudes diferenciadas que es importante conocer y caracterizar, ya que su desconocimiento puede derivar en decisiones inapropiadas o ineficaces respecto a qué estrategias pedagógicas y metodológicas aplicar a la hora de transmitir y estimular los conocimientos de los estudiantes, incidiendo en gran manera en la experiencia y calidad de aprendizaje de los estudiantes y su respectivo futuro (Villaruel y Bruna, 2017).

En este sentido, la Universidad, como agente activo del desarrollo social y sus profesores como pilares clave de esta institución, han de estar en permanente formación actualización y mejora de sus competencias, teóricas y tecnológicas (UNESCO, 1998, 2009). Por lo que identificar y describir la percepción que los docentes de la UCE tienen respecto al nivel de dominio alcanzado en este ámbito resulta de gran interés científico, social e institucional.

Como dice Edelstein (2004), la formación de los docentes y sus distintas competencias no solo conlleva su desarrollo personal y profesional, sino también articula el desarrollo colectivo de la sociedad e institucional en la cual se inserta, pues la formación continua y actualización en competencias docentes incide directamente en los índices de calidad

educativa que posteriormente serán medidos en la evaluación de la institución universitaria. Asimismo, esta calidad educativa repercutirá en la forma como los estudiantes se desenvuelven posteriormente en el mundo laboral una vez graduados.

Dado que mejorar la calidad educativa es uno de los objetivos de la actual Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de Ecuador, resulta pertinente examinar el marco competencial de los docentes universitarios de un contexto específico como el de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Ecuador, una de las principales universidades del país en ofertar grados de pedagogía y formación en educación inicial y básica.

Además, conocer el perfil de competencias de los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la UCE, no solo permite identificar y comprender el estado actual de la percepción que estos profesionales tienen en materia de competencias (alcance, actualizaciones, éxito, deficiencias, entre otros aspectos), sino también es una forma de diagnosticar necesidades de formación que permitan avanzar hacia mejoras profundas desde dentro, que favorezcan un mayor acercamiento al cambio de paradigma educativo necesario para alcanzar una formación integral.

Sin embargo, como bien es sabido, para ejecutar cambios profundos en el sistema educativo es necesaria la actuación del gobierno y el compromiso de los que conforman dicho sistema, con el fin de establecer leyes que aseguren la calidad educativa y fomenten el desarrollo nacional. En este sentido, el sector educativo ecuatoriano tiene fuertes deficiencias, ya que durante años se caracterizó por la falta de evaluación académica, bajos presupuestos y ausencia de políticas públicas; por el contrario, este sistema estaba en un proceso cada vez mayor de privatización y mercantilización. Como bien especifica Brunner (2001), la educación en Latinoamérica y el Caribe es reflejo de su contexto, “es tan desigual e inequitativa como lo es el conjunto de las variables sociales, económicas, políticas y culturales de la región” (p.3), por lo que, pese a los esfuerzos de las últimas décadas, la educación permanece rezagada, subdesarrollada y, en algunos casos, semidesarrollada (Brunner, 2001).

Asimismo, en una conferencia de la CEPAL (2016) y en un informe de la UNESCO sobre la educación en América Latina y el Caribe (OREALC, 1991) denominaron la década de los 80 como la “década perdida” y de “lecciones dolorosas” por la caída del ingreso per cápita regional y la crisis económica que esto generó. Consecuentemente, dio lugar a carencias del sistema educativo en Ecuador debido principalmente a los recortes en gasto público, siendo sus puntuaciones muy por debajo de otros países latinoamericanos o, lo que es aún peor, su presencia es nula en diversas estadísticas por falta de datos (Molina et al., 2016). Fue así como frente a este panorama desfavorable, el gobierno de Correa implantó un acercamiento con las principales autoridades de la Educación Superior con el objetivo de iniciar las primeras discusiones sobre sus necesidades y desafíos para su transformación, innovación y fortalecimiento (Minteguiaga, 2012) y a partir de 2007 se puso en marcha la reforma de la Educación Superior, la cual incluyó la firma de diversos acuerdos y una regulación de la Educación Superior en 2008, en la cual se sometieron a evaluación las distintas universidades del país para garantizar y acreditar la calidad de la educación.

Bajo este proceso de evaluación y acreditación, la Educación Superior de Ecuador ha experimentado un trascendental proceso de cambio y uno de los aspectos primordiales en el aseguramiento de la calidad es la formación de los docentes como eje fundamental en la innovación pedagógica. Aun así, estudios científicos que aborden estas competencias son aún insuficientes en el ámbito. De ahí la importancia y necesidad de ampliar y actualizar los conocimientos en materia de competencias y formación continua de los docentes universitarios como pretende este estudio, ya que permitirá analizar el estado actual de sus condiciones tras la implementación de las políticas educativas antes mencionadas y, asimismo, permitiría contribuir a transferir dichos conocimientos y posibles líneas de mejora e intervención en distintos ámbitos científicos, en pro del bienestar profesional docente como del estudiantado.

Además, es necesaria la colaboración y cooperación de toda la comunidad educativa, donde el papel de los docentes “es uno de los elementos principales del proceso enseñanza-aprendizaje ya que, aunque existan otros medios que aporten conocimiento, el docente está siempre presente en todo el proceso didáctico, presentando, dirigiendo,

coordinando, regulando y evaluando el funcionamiento del mismo” (Verona, 2004, p.134). Por ello también la necesidad de conocer el marco competencial que estos profesionales perciben respecto a su ejercicio como docentes. La falta de caracterizaciones en torno a su labor pedagógica es un problema constante en Ecuador. Como dijimos anteriormente, muchos informes técnicos no cuentan con datos que permitan establecer criterios de valoración desde la propia visión docente.

En este sentido, las universidades ecuatorianas tienen la responsabilidad de organizar, planificar, ejecutar y evaluar programas de formación permanente orientados para la mejora de la práctica docente. Asimismo, el colectivo docente tiene la responsabilidad de llevar a cabo actividades de investigación, trabajo en equipo y de comunicar y reflexionar, con el fin de promover el desarrollo personal y de toda la institución.

En el caso de la formación permanente de los docentes de la Universidad Central de Ecuador (UCE), además de estar establecida en la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2010, en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación el organismo encargado de velar por este asunto es la Dirección de Desarrollo Académico, el cual tiene como objetivo fundamental dar atención privilegiada a la formación en ejercicio de sus docentes para que realicen capacitaciones permanentes que les permita adquirir conocimientos y metodologías en nuevas estrategias de aprendizaje.

Por lo que la finalidad de este estudio es, por un lado, determinar las competencias profesionales de los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE, a partir de su percepción y la percepción de los estudiantes con el fin de conocer las posibles necesidades formativas. Por otro lado, indagar las necesidades de los docentes y necesidades externas que influyen en la formación permanente y en el desarrollo de las competencias profesionales.

Con el planteamiento de estos principales objetivos, también se pretende realizar un ejercicio de introspección al colectivo docente por medio de un instrumento de autoevaluación, con el propósito de repensar la práctica educativa y con estos datos obtenidos de los docentes, autoridades y estudiantes, triangular la información para



obtener una mirada holística del perfil competencial docente de esta institución y proponer lineamientos de formación permanente para la innovación pedagógica.

El interés sobre este tema y contexto está motivado también por las inquietudes investigativas y personales desarrolladas en mi formación profesional inicial, al ser la Universidad Central del Ecuador el centro universitario donde estudié y obtuve mi grado como docente.

El presente estudio formó parte de mi trabajo final del Máster de Investigación y Cambio Educativo, realizado en la Facultat d'Educació de la UB y representó el principio de la investigación de campo en este ámbito, el cual he querido profundizar con esta investigación. Por lo tanto, la principal intención de realizar este estudio, a nivel doctoral, fue conocer e interpretar la realidad de los docentes de la UCE en cuanto a sus competencias profesionales desde su percepción y con el aporte de esta investigación contribuir al conocimiento de las fortalezas y debilidades de este colectivo. Consecuentemente, proponer lineamientos de formación permanente para consolidar las competencias logradas y reforzar en las competencias que haya posibles limitaciones, gracias a la triangulación de datos y su respectivo análisis.

## **1.2 Antecedentes**

Varios estudios realizados en Latinoamérica (Nuñez et al., 2012; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, OEI, 2013; Terigi, 2010; Vaillant, 2016 y Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009) hacen un análisis de la forma cómo se han llevado a cabo los procesos de formación, la evaluación y las condiciones laborales de los docentes en América Latina y el Caribe en los últimos decenios. La mayoría de estos estudios concluyen que los docentes son el componente fundamental para la mejora de los resultados educativos y que los directivos de cada institución son importantes para que los docentes puedan mejorar sus condiciones de trabajo y lo realicen de manera óptima.

También las necesidades formativas detectadas en los estudios antes mencionados han orientado a varios autores como Tobón et al., (2006), Imbernón, (2007), Mas y Tejada (2013), Zabalza, (2003), Perrenoud (2012) a identificar las competencias profesionales docentes imprescindibles para el siglo XXI, las cuales sirven como una guía en el desarrollo profesional.

Así mismo, para que los docentes tengan un óptimo desarrollo profesional, es primordial una formación permanente que garantice perfeccionar las competencias profesionales y de esta manera asegurar calidad en la educación. No obstante, se observa que depende mucho de las condiciones de trabajo y políticas públicas educativas del país que tengan los docentes para que estos ejerzan una práctica profesional adecuada. Según Vaillant (2016), la profesionalización docente se edifica a partir de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuada, una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en la práctica.

Como antecedentes en Ecuador, la apuesta del gobierno por garantizar la calidad educativa y académica en las universidades comienza a partir del año 2007, cuando el economista Rafael Correa estaba al mando del país y, con el denominado lema de “Revolución ciudadana”, puso en marcha la reforma de la Educación Superior. Su objetivo era dar un giro en 180 grados al sistema educativo, caracterizado en los gobiernos anteriores por la cada vez más mercantilización y medidas inspiradas en la ideología neoliberal, periodo comprendido entre 1982 y 2006 (Minteguiaga y Prieto, 2013).

Con Correa al mando del gobierno comenzaron las primeras conversaciones para cambiar radicalmente el valor de la profesión docente e investigadora y garantizar la calidad de la educación, caracterizada anteriormente por la permisividad, baja calidad y nula evaluación de resultados. La idea principal era convertir a las universidades ecuatorianas en productoras de profesionales que contribuyeran eficazmente al desarrollo local y nacional, y de utilidad al mercado, siendo el componente principal el ser humano (Molina, 2016; Villavicencio, 2013). Con base a estos propósitos, el gobierno ecuatoriano estableció 15 acuerdos básicos que fueron firmados por los principales organismos de Educación Superior y el gobierno; y en el año 2008 fue aprobada la nueva

Constitución del Ecuador y su Mandato Constituyente N° 14., donde se contemplaron artículos claves para el aseguramiento de la calidad del sistema educativo.

Ese mismo año (2008), el gobierno emprendió la regulación de la Educación Superior y realizó en el país una evaluación a las universidades por parte del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA), donde los resultados fueron poco alentadores, ya que 14 universidades fueron suspendidas definitivamente en el 2012 al no acreditar calidad académica (Aguilar, 2015). En esta primera evaluación, no se valoró el perfil investigativo de las instituciones por falta de tiempo y recursos económicos, considerando exclusivamente la gestión y la capacidad educativa (Molina, 2010; Feyen y Vázquez, 2010).

Por otro lado, se han encontrado dos estudios referentes a las competencias de los docentes universitarios en Ecuador. El primero es de Aguilar (2015), quien realizó un estudio para determinar el perfil competencial de los profesores bimodales de la Universidad Técnica Particular de Loja y concluyó que el 60% de los profesores bimodales están ubicados en un <sup>1</sup>perfil medio, los cuales requieren trabajar con intensidad para conseguir el desarrollo de competencias necesarias como docente investigador, innovador, trabajo en equipo, participación en proyectos de investigación y de innovación docente. El 34% se ubica en el <sup>2</sup>perfil alto, es decir, quienes poseen el mayor número de competencias, pero que tienen limitaciones significativas en el ámbito de elaborar proyectos de vinculación con la sociedad y escribir y publicar artículos. Y el 6% se agrupa en el <sup>3</sup>perfil bajo, con lo cual sugiere la autora desarrollar un programa de formación permanente y otro de mentores dirigido por los profesores excelentes.

Un segundo estudio es el de Granja (2015), donde el objetivo general se enfocó en analizar y evaluar las competencias docentes desarrolladas por los profesores y su incidencia en la calidad educativa en la Universidad Central del Ecuador. El autor señala 9 variables compuestas por ítems referentes a competencias específicas y transversales,

---

<sup>1</sup> El perfil medio es el que ha valorado sus competencias con puntuaciones iguales o superiores a 2 e inferiores a 3 en una escala del 0 al 4, siendo 4 el nivel excelente y 0 que o posee el indicador.

<sup>2</sup> El perfil alto es el que muestra puntuaciones iguales o superiores a 3

<sup>3</sup> El perfil bajo es el que tiene puntuaciones medias inferiores a 2

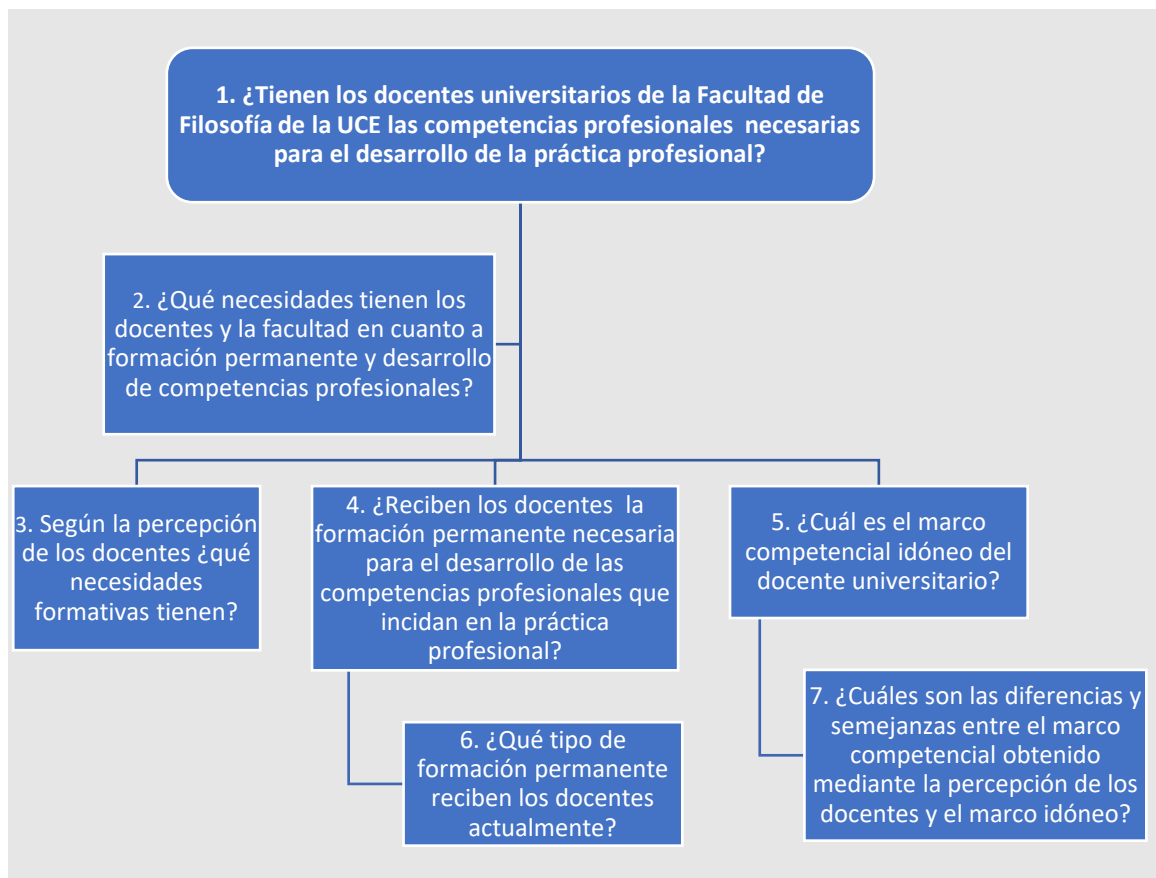
donde concluye que las competencias que más se necesitan para mejorar están relacionadas con: evaluación en el aula, recursos del aula, programa de la asignatura, implicación en el proyecto educativo, formación docente, tutoría, trabajo en equipo, investigación docente, mejora e innovación del currículo, calidad en los planes de estudio, calidad de la orientación y calidad de la organización y dirección.

Además de los numerosos aspectos a mejorar, Granja (2015) también menciona la existencia de contradicciones entre la opinión de los profesores y estudiantes. Según su estudio, los profesores se valoran alto y la valoración de los estudiantes es muy baja.

### **1.3 Preguntas de Investigación**

Con base en los antecedentes expuestos se realizó un gráfico con las preguntas que han constituido el eje de la investigación (ver tabla 1). El planteamiento del problema en forma de preguntas permite hacer una presentación de manera directa y minimiza la distorsión (Christensen et al., 2014). Además, otras ventajas que se ha observado en este procedimiento es que facilita la comprensión y permite a los investigadores marcar la posible metodología de la investigación.

La pregunta del primer recuadro representó la base del estudio y del problema de investigación. Las siguientes interrogantes surgieron sucesivamente a partir de la pregunta principal y son las que han orientado el proceso investigativo y la redacción de los objetivos. Como se puede observar en la tabla 1, el número de cada pregunta se ha ido ordenando conforme a su formulación. La pregunta uno y dos fueron cruciales para el planteamiento de dos objetivos fundamentales de la presente investigación.

**Tabla 1.** Principales preguntas de investigación

Fuente: Elaboración propia

## 2. OBJETIVOS

A partir del orden establecido de las preguntas de investigación y siguiendo el hilo conductor de la pregunta principal, se ha considerado plantear un objetivo general, del cual se han originado cinco objetivos específicos.

La definición de los objetivos señalan lo que se aspira en la investigación, por lo que deben ser claros, ya que constituyen las guías del estudio (Hernández Sampieri et al., 2010).

**Tabla 2.** Objetivos de investigación

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>1. Determinar el marco competencial de los docentes universitarios, a partir de su percepción y la percepción de los estudiantes, con el fin de conocer las posibles necesidades formativas y proponer lineamientos de formación permanente para la innovación pedagógica.</p>	<p>1.1 Definir el perfil competencial idóneo del docente universitario.</p> <p>1.2 Establecer las diferencias y semejanzas entre el marco competencial obtenido de la percepción de los docentes y el perfil idóneo para determinar la distancia entre ambos.</p> <p>1.3 Determinar las necesidades formativas según la percepción de los docentes y la de los directivos de la institución.</p> <p>1.4 Conocer el plan actual de la formación permanente que se lleva a cabo para los docentes en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.</p> <p>1.5 Reconocer las condiciones externas que influyen en la formación permanente y en el desarrollo de las competencias profesionales.</p>

Fuente: Elaboración propia

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD

En este capítulo se describe el papel de la universidad en la sociedad y los principales cambios que han sucedido a lo largo de la historia, haciendo brevemente un recorrido desde sus orígenes hasta las funciones de esta institución en el siglo XXI. La intención es analizar el papel que ha venido desempeñando la universidad y sus docentes en la sociedad para reflexionar si su labor se mantiene hasta la actualidad y la importancia del papel que cumplen dichos docentes en esta institución. Principalmente se enfocará las características de la universidad ecuatoriana, por ser el punto de estudio de esta tesis. Para el mejor entendimiento de la misión de esta institución es preciso conocer ¿cómo surgió?, ¿de dónde?, ¿cómo ha ido evolucionando? y ¿qué relación ha mantenido el modelo de universidad y sus objetivos con los cambios sociopolíticos de los últimos años?

Para contextualizar el marco de la universidad en la actualidad, también se describen las definiciones y características de la universidad del siglo XXI, la Declaración de Bolonia y el Proyecto Tuning en América Latina. Todo ello nos ayudará a comprender su evolución y funcionalidad hasta la actualidad.

#### **3.1 Origen y evolución de la Universidad**

Una de las creaciones más importantes de la edad media europea en el ámbito educativo fue la Universidad, institución que ha conservado sus funciones y fundamentalmente su papel social a lo largo de la historia. La mayoría de los escritos realizados por historiadores como Rashdall, Ferruolo y Villanueva, señalan sus inicios a finales del siglo XI, aunque se desconoce la fecha exacta de la primera universidad fundada. De acuerdo con estos autores, se cree que las universidades surgieron de forma espontánea para satisfacer las necesidades educativas y profesionales de la sociedad europea a finales de la edad media. Por lo que dichas instituciones provienen

principalmente de las <sup>4</sup>escuelas catedráticas, donde se enseñaba filosofía y teología, consideradas como enseñanza superior. Además, todos los estudios de aquella época fueron principalmente en torno a la religión.

Inicialmente, el nombre oficial de estas organizaciones fue *studium generale*, nombre que confirmaba un estatus definido previamente por una autoridad de carácter universal, como el papa, comúnmente con ciertos privilegios y derechos universales aplicables a ciudades y Estados. El vocablo 'generale' hacía referencia a una admisión abierta a todos, pudiendo admitir a estudiantes de diferentes partes o naciones, por lo que estos centros de educación superior eran corporaciones o gremios que concentraba a maestros y alumnos. (Chuaqui, 2002; Tunnermann, 2003). Con lo cual, quienes querían acudir al *studium* debían desplazarse hasta el lugar e incluso recorrer grandes distancias hasta alcanzar su objetivo, que era aprender.

Además, los títulos que otorgaban estas instituciones tenían validez universal y con las licencias (*licentiae docendi*) que emitían permitía posteriormente a los egresados enseñar en cualquier sitio. Cabe señalar, además, que las personas que ingresaban y pertenecían a estas organizaciones eran muy valoradas y respetadas por la sociedad medieval debido a que después ocupaban cargos destacados en la iglesia y en la sociedad en sí, además se tenía la idea que el estudio los hacía nobles, por lo tanto, tenían un reconocido prestigio social.

Consecuentemente, la iglesia y las autoridades de la época otorgaban a estas instituciones privilegios y protección especial por la fuente de los conocimientos que poseían y la relevancia en el ámbito social, cultural y económico que representaban, puesto que se derivaban los nuevos arzobispos, papas, doctores de la iglesia, patriarcas, etc. (Villanueva Díaz, 2017). Los títulos de maestro y doctor eran considerados como el grado intelectual más alto, el cual les posibilitaba muchas puertas a la hora de buscar un oficio. Incluso les otorgaban honores por poseer la titulación de más alto rango.

---

<sup>4</sup> *Consistían en reuniones de maestros que se realizaban fuera de las catedrales.*(Villanueva Díaz, 2017)



El término <sup>5</sup>universitas aparece en 1213, en París, y era utilizado para denominar a corporaciones de profesores y estudiantes <sup>6</sup>(universitas magistrorum et scholarium) provenientes de diferentes naciones, motivo por el cual deriva el término de universidad. Con el transcurso de los siglos va tomando un enfoque más específico a su significado y, en el siglo XVIII, la universidad se considera como “la institución intelectual que cultiva y transmite el corpus completo de las disciplinas intelectuales estudiadas metódicamente” (Rüegg, 1994, p.19).

Ya en el siglo XII van surgiendo lentamente más universidades y estas comienzan a adquirir cualidades singulares, con lo cual hay tres características básicas que distinguían a la universidad de otros tipos de centros educativos según Ferruolo (1987):

- Esta institución fue una corporación perdurable e independiente, en el sentido que tenía autonomía legal, el derecho de autogobierno, ejercía control sobre sus miembros y podía hacer y hacer cumplir sus estatutos;
- El énfasis en compartir la transmisión del conocimiento. Asimismo, la identidad profesional de la universidad consistió en enseñar o ser enseñado y, por último,
- En relación con otras escuelas, la universidad no estaba especializada de manera restringida ni en su constitución ni en sus objetivos.

De igual modo, entre los aspectos más importantes surgidos en la universidad fue la constitución de ideales educativos dignos de preservar. Desde sus primeros años de creación, la universidad había incorporado tres importantes valores educativos: el compromiso de proporcionar no solo una formación profesional útil, sino también cultivar el mayor potencial profesional posible; el deseo no solo de transmitir y conservar el conocimiento, sino también de progresar mediante la investigación y escritura y, por último, la idea de juntar a profesores de varias asignaturas en una sola institución.

---

<sup>5</sup> Según la RAE, se refiere al término en latín del cual proviene universidad.

<sup>6</sup> Términos en latín utilizados para referirse a “Asociación de maestros y alumnos”.

En el mismo siglo XII, se establecen las primeras universidades del mundo, como fueron la de Bolonia, París, Oxford y Montpellier. Cada una tenía sus características particulares y destacaban en una o varias disciplinas. Por ejemplo, la de Bolonia era Laica y su fuerte era el Derecho; la de París era originaria de una escuela catedralicia y sobresalía en Teología y Filosofía; la de Oxford fue cuna de las ciencias experimentales como la física, matemáticas y astronomía, mientras que la Universidad de Montpellier destacaba en medicina.

Las siguientes universidades que se fueron estableciendo tomaron como referencia los modelos de la Universidad de Bolonia y París, debido a que alumnos y maestros dejaron de pertenecer a dichas instituciones y creaban una nueva (Chuaqui, 2002). Así mismo, estas dos universidades marcaron dos funciones principales que el resto de las universidades debían continuar a lo largo de la historia, como son: establecer los cimientos teóricos del conocimiento impartido, sometiéndolo a un análisis crítico y expandiéndolo; además suministrar la capacitación teórica para la solución práctica de los problemas importantes de la sociedad (Zonta, 2005).

Posteriormente, en el siglo XIII se van estableciendo las facultades y en un principio no se emitían títulos profesionales, únicamente la formación que recibían era dedicada “al cuidado de almas, la práctica legal, la administración del gobierno, el cuidado médico y la educación” (Rüegg, 1994 p.25). En este sentido, hay que destacar que la universidad formaba a la élite para desempeñar los cargos que requerían una preparación académica que la sociedad medieval carecía. En cuanto a los alumnos de dicha época, eran personas de todas las clases sociales, pero la mayoría de ellos pertenecía a la burguesía y era evidente que los familiares de esta clase social tenían preferencia y ventajas a la hora de obtener títulos y acceder a las cátedras vacantes (Valdeón, 1994).

Rüegg (1994), menciona que la formación de las universidades también se debe (y muy especialmente) a los esfuerzos de los maestros, evidentemente apoyados por las autoridades de la iglesia. No pueden existir universidades sin la presencia de los maestros y docentes. Es importante resaltar la manera en que estos eran considerados en la edad media. Como afirma Tünnermann (2003), el maestro en la época medieval

era un artesano más por estar dedicado al oficio de enseñar. Por lo tanto, la figura docente ha sido y continúa siendo una presencia relevante en todos los procesos formativos y de gestión de la educación, únicamente que ha ido evolucionando su papel, sus funciones, jerarquización y, hoy en día, ya se considera una profesión.

Ya para siglo XIV, las universidades participaban activamente en los problemas suscitados en la sociedad puesto que eran una organización cualificada y respetada. En cierta manera, la universidad fue considerada en aquella época como el “tercer poder” de la sociedad; donde el primer lugar lo lideraba el gobierno, en segundo lugar, la iglesia y la universidad en tercer lugar, por la gran influencia que representaba.

No obstante, entre el siglo XIV y XV comienza una decadencia en las universidades por falta de concordancia entre la utilidad de sus conocimientos y la evolución de la sociedad de aquella época. A medida que esta se desarrollaba y complejizaba, sus aportes en materia de formación académica comenzaron a ser insuficientes para responder a los problemas emergentes. Se resumía a una universidad que transmitía cultura, mientras la sociedad demandaba profesionales y científicos. En el campo de la investigación no había una organización y solo la realizaban pocas personas.

Un importante suceso marcó este período de la historia: la guerra de los 100 años, que ocurrió en el transcurso del siglo XIV y se caracterizó por plagas, hambre y crisis económica, afectó en gran manera al desarrollo de las universidades. El poco tránsito de personas generó importantes dificultades económicas y comunicativas, consecuentemente pocos aportes en los conocimientos y un significativo empobrecimiento de las ideas (Valdeón, 1994). Esta crisis llevó al declive de varias universidades e incluso a la desaparición de algunas y, desde el siglo XV, en adelante, adoptaron un papel oscurantista por su oposición a la reforma y a la ciencia moderna.

Rashdall (2010), define estos sucesos sociohistóricos como el agotamiento del paradigma universitario medieval. Además, la revolución inglesa (1642) amenazaba la existencia de las universidades de Oxford y Cambridge, mientras que la revolución francesa había eliminado a la Universidad de París. Estos acontecimientos dieron lugar

al nacimiento de nuevos modelos de universidad, como la napoleónica, humboltiana, norteamericana y latinoamericana (Arredondo, 2011).

Para terminar este apartado, es acertado considerar que la iglesia fue la base del nacimiento de estas instituciones, ya que, primero, eran gremios escolásticos dedicados a la enseñanza y a la formación de su clero por medio del latín, idioma vehicular utilizado en la enseñanza. Finalmente, la universidad medieval se encargó básicamente de transmitir la cultura de su época, mientras en la sociedad requerían de profesionales y científicos, por lo que esta institución no pudo adaptarse a los cambios emergidos y se mantuvo al margen del desarrollo del Renacimiento.

### **3.1.1 La universidad Napoleónica, Humboltiana, norteamericana y Latinoamericana**

A inicios del siglo XIX surge la universidad imperial o conocida comúnmente como la universidad napoleónica, y su precursor fue Napoleón. Las características básicas de este tipo de instituciones era su pertenencia al Estado, su presencia en diferentes ciudades a través de sedes, y su principal misión era formar profesionales con saberes útiles a la sociedad, siendo un privilegio para el Estado la función de enseñar. Este tipo de universidad prevaleció hasta la reforma de los años 60 del siglo XX. Asimismo, formaron excelentes profesionales, aunque la investigación no era una actividad común de los docentes y la docencia no era considerada como una profesión; seguían confiando que la persona que impartía las clases debía dominar la disciplina (Chuaqui, 2002).

Además, Napoleón fundó escuelas profesionales que se denominaron facultades y eran encargadas de formar profesionales al servicio del imperio, con lo cual estas dependían de un ministerio encargado de elegir las asignaturas que se impartían. Los profesores, consecuentemente controlaban la docencia e incluso algunos militares ejercían ciertas funciones de poder que las hacían cumplir por medio de amenazas con las armas que portaban (Arredondo, 2011).

Por otra parte, en Berlín (Alemania), en el año 1810 aparece otro modelo de universidad, siendo su principal representante Alexander Humbolt. Según Chuaqui (2002), este tipo de institución empleó la investigación como eje principal para la adquisición de nuevos conocimientos. Es decir, los docentes se encargaban de esta actividad con el fin de crear ciencia. Humbolt consideraba a la universidad como un organismo al servicio de la ciencia, donde no solo se debían transmitir los conocimientos, sino también crear. Con ello, Alemania pasó a la cabeza en impartir una educación de calidad por los avances y beneficios de este tipo de formación, pese a que en la edad media la educación superior alemana era inferior al resto de Europa, ya que no contaban con universidades de calidad debido a los conflictos políticos de carácter nacionalista y religiosos relacionados con las contiendas entre católicos y protestantes.

Sin embargo, según Gómez (1988) y Meneses (1976), la universidad contemporánea se inicia en Alemania a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII y se consolida en el siglo XIX. Es evidente que la universidad alemana aportó un considerable desarrollo en la educación superior debido a que la investigación científica fue la base para la creación de más disciplinas para la enseñanza. Estos avances e innovaciones influyeron en las universidades de Latinoamérica (Arredondo, 2011).

En cuanto a las universidades norteamericanas, se crearon durante la época de la colonia bajo la influencia de los colleges de Gran Bretaña. Este modelo de educación influyó en gran manera al resto de universidades de Latinoamérica, especialmente en cuanto a la organización académica, la cual se ha constituido como estructura preponderante a nivel mundial. Entre las características de esta organización están: la departamentalización, el sistema electivo, el sistema de créditos y formas de gobierno.

El nacimiento de las universidades en Latinoamérica fueron producto de la influencia de las universidades españolas de Salamanca y Alcalá de Henares, en el tiempo de la colonia, y llegaron a fundarse en el continente americano por medio de la conquista de América. Las primeras universidades que se instauraron fueron en Lima, México y Santo Domingo. Las dos primeras eran estatales, con lo cual su funcionamiento dependía del

gobierno. Por su parte, la Universidad de Santo Domingo era privada, generalmente este tipo de instituciones eran católicas y pertenecían a la iglesia (Tünnermann, 2003).

La universidad en Latinoamérica experimentó una importante transición a raíz de la reforma de Córdoba (Argentina) en 1918, movimiento argentino universitario de gran repercusión social que influyó en todo el continente, por ser el inicio de profundos cambios en la educación superior y representar la base de la modernidad universitaria en Argentina, y más tarde en toda América Latina. La clase media fue la encargada de iniciar este cambio radical en la universidad, que estuvo siempre controlada por la oligarquía y el clero. Tünnermann (2003), señala que esta reforma se basa principalmente en los siguientes puntos:

1. Autonomía universitaria (aspecto político, docente, administrativo y económico)
2. Elección de directivos y autoridades por la comunidad universitaria.
3. Concurso de oposición para la selección del profesorado.
4. Docencia libre.
5. Asistencia libre.
6. Gratuidad en la enseñanza.
7. Reorganización académica y modernización de los métodos de enseñanza.
8. Asistencia social a los estudiantes y democratización del ingreso a la universidad.
9. Vinculación con el sistema educativo nacional.
10. Extensión universitaria.
11. Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo.

Sin duda esta reforma es la que más ha contribuido a cambiar los patrones de las universidades en Latinoamérica. Sin embargo, dicho cambio ayudó a la autonomía y cogobierno de la universidad, pero en lo referente a la organización académica siguió manteniendo las características de la universidad napoleónica.

En síntesis, todas las universidades desde su creación han sido internacionales; es decir, desde la edad media tanto los estudiantes como los maestros acudían de todos los sitios a estas instituciones. Hoy en día continúan con esa característica importante y con el

tránsito de todo el colectivo universitario. En el caso de los estudiantes del contexto europeo, este movimiento internacional se denomina erasmus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) y los maestros también se movilizan de acuerdo con sus intereses y condiciones.

Es importante resaltar, también, que todos los cambios a nivel social, laboral, cultural que se han producido y surgen en la sociedad han afectado directamente al contexto educativo universitario. Así como la incorporación de las nuevas tecnologías han influido de gran manera en la gestión, comunicación y en las funciones de los docentes. Hoy en día se requiere un buen dominio de las herramientas virtuales por la modalidad de la educación, que ha cambiado significativamente a causa de la última pandemia del virus SARS-Cov-2.

En definitiva, ninguna otra institución se ha extendido en el mundo como la universidad y, de la misma manera, los títulos que se han otorgado al finalizar los estudios han sido empleados por las universidades que se crearon posteriormente y se han adaptado continuamente a nuevas disciplinas que han emergido en base a las demandas de la sociedad y del mundo empresarial. Las disciplinas que se han impartido hasta la actualidad, como la filosofía, ciencias y humanidades, han representado el núcleo de aprendizaje, lo que ha convertido a la universidad en una institución que genera y divulga conocimientos a través de la investigación.

### **3.2 La universidad en el siglo XXI**

Existen varias definiciones de universidad que se han desarrollado conforme a cada época de la historia. Sin embargo, el concepto de universidad en el siglo XXI tiene connotaciones diferentes a las primeras definiciones, debido a los constantes cambios producidos en los últimos años. Según Bricall (2000), hay que “contemplar a la universidad como una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad, ya sea esta local, nacional o global a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados” (p.3).

Además de investigar y aplicar el conocimiento a la sociedad, la universidad se alza actualmente como agente promotor del desarrollo humano, por lo que cualquier medida y decisión en torno a la educación universitaria han de tener en cuenta sus efectos sobre la sociedad.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, más conocida como la UNESCO, en el informe Delors de 1996, elaborado por la Comisión Internacional para el siglo XXI, identifica cuatro pilares fundamentales de la educación: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir. A partir de estos pilares, la educación deberá transmitir eficazmente “los conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro, en cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1996, p.91).

Por otro lado, este mismo organismo plantea que la universidad tiene atribuidas cuatro funciones esenciales para el siglo XXI, como son: la preparación para la investigación y para la enseñanza; la oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social; la apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente en el sentido amplio del término; y la cooperación internacional.

En la misma línea de trabajo, en la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, llevada a cabo en 1996, los expertos mencionaron que si bien han habido importantes avances en términos de capacidad tecnológica, científica y productiva en el ámbito universitario, paralelamente han ocurrido desigualdades profundas en los niveles de progreso y desarrollo en las diversas regiones del mundo debido a la globalización, que ha generado tanto oportunidades como dificultades en la región de los países latinoamericanos.

En el último informe de la UNESCO, de la conferencia “Reimaginar juntos nuestros futuros”, llevada a cabo en la ciudad de Barcelona el 18 de mayo del 2022, los expertos



subrayaron el momento crítico que enfrenta el planeta y los graves riesgos para el futuro de la humanidad, por lo que enfatizaron la necesidad de reinventar urgentemente la educación, ya que el conocimiento, aprendizaje y trabajo conjunto son claves para la renovación y la transformación. El acto de “reimaginar significa trabajar juntos para crear futuros que sean compartidos e interdependientes” (UNESCO, 2022, p.6). Por otro lado, señalaron que las instituciones de educación superior deberían rediseñar los modos de aprendizaje y replantearse si formar generalistas o especialistas para el futuro; así como mejorar la internacionalización de la educación superior, las capacidades de los profesores, así como también reformar y reconsiderar el propósito de las universidades.

Entre las propuestas planteadas en la conferencia con el fin de renovar la educación, se dijo que: la pedagogía debía organizarse en torno a la cooperación, colaboración y solidaridad; los planes de estudio deberían enfocarse en un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario; la enseñanza debería seguir siendo profesionalizadora como una labor colaborativa y se reconozca la función de los docentes como figuras clave de la transformación educativa y social; las escuelas deberían ser lugares educativos protegidos, ya que promueven la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo; y, aumentar las oportunidades educativas en entornos culturales y sociales.

Finalmente, frente a los retos actuales, la UNESCO hace un llamado a seguir promoviendo la investigación e innovación; e insta a las universidades a que sigan participando activa y comprometidamente a fin de garantizar la educación como patrimonio común, siendo una función clave en el futuro de la humanidad.

De igual manera, entre otros retos que las universidades se enfrentan hoy en día, están la capacidad de diseñar entornos que faciliten el aprendizaje, renovando sus métodos y teniendo en cuenta los contenidos disciplinares, desarrollo competencial, diversidad de espacios para el aprendizaje, estilos de aprendizajes diversos, roles diversos, aprendizaje continuo, entre otros. En este sentido, las universidades deben encargarse de la formación de personas como agentes de cambio, de comprender la provisionalidad

del conocimiento, de trabajar cooperativamente, de aprender de forma autónoma (Carrera et al., 2006).

Por otro lado, los planteamientos de los autores e instituciones antes mencionados son lineamientos básicos que deberían seguir las universidades, pero los continuos cambios y las necesidades que demandan las distintas sociedades locales, nacionales e internacionales son innumerables, por lo que se replantea la cuestión acerca de ¿cómo afrontar estas necesidades? Se considera que para hacer frente al contexto cambiante y desafiante es necesario la implicación y compromiso de todos los participantes de la comunidad y sistema educativo, ya que si alguno de los elementos tiene considerables limitaciones sería complejo enfrentar las necesidades del sistema.

A todos estos retos descritos se añade uno que es de gran importancia: la investigación sobre la docencia universitaria. Hoy en día este es uno de los mayores desafíos y consiste en analizar y verificar si los docentes universitarios están capacitados para ejercer la profesión y, sobre todo, que hayan desarrollado las competencias necesarias para enfrentar los retos que demanda la sociedad.

Una de las reformas más importantes en el sistema educativo universitario a nivel mundial se llevó a cabo en Europa, donde los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido se reunieron el 25 de mayo de 1998 para firmar la Declaración de La Sorbona, siendo el primero de una serie de pasos que contribuyeron al cambio en la Educación Superior en Europa, poniendo todo el énfasis en las competencias necesarias para el desempeño laboral y profesional.

En efecto, un año más tarde se firma la Declaración de Bolonia, donde sus principios básicos se sintetizan en la libertad de la investigación y enseñanza en las universidades, la selección de profesorado, garantías y movilidad para el estudiante y el intercambio entre las universidades (Equipo de Encuentros Multidisciplinares, 2001). Posteriormente, este plan de transformación de la educación superior universitaria se traslada a países de América Latina bajo el denominado Proyecto Tuning, con el mismo propósito, pero añadiendo que los egresados de estos países también puedan acceder a Europa.

### 3.2.1 La Declaración de Bolonia y el EEES

El 19 de junio de 1999 y con la participación de 29 países europeos se llevó a cabo una Conferencia que dio como resultado la denominada Declaración de Bolonia, siendo la base de la reforma de los sistemas universitarios y la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyos principales objetivos fueron: adoptar un sistema legible y comparable de titulaciones; adoptar un sistema basado en dos ciclos; establecer un sistema de créditos como el sistema ECTS; promocionar la cooperación europea para asegurar calidad en el desarrollo de criterios y metodologías comparables; promocionar una dimensión europea en la Educación Superior enfatizando en el desarrollo curricular; y promocionar la movilidad de los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades en este marco europeo de Educación Superior (EEES, 2019).

A partir de esta Declaración, a lo largo de los años se han realizado reuniones de ministros de diferentes países con el fin de valorar los progresos y cambios que han surgido en todo el proceso. Es así como se han celebrado encuentros en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010), Bucarest (2012), Erevan (2015) y París (2018). Actualmente, son 48 países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior que han adoptado esta medida (Comisión Europea, 2018).

El proceso Bolonia es un proyecto global de la educación superior por lo que este movimiento no es prescriptivo sobre los acuerdos educativos entre los países miembros. De la misma forma, nada de lo dispuesto en el proceso es obligatorio para un país si éste no decide transformar el acuerdo en una norma interna. Inicialmente este proyecto se encargó de la enseñanza y aprendizaje en las universidades; pero con el transcurso de los años han ido surgiendo otros objetivos que tienen que ver con la mejora de la investigación académica, la modernización universitaria, la gestión, organización, etc. (Llanes, 2015).

Entre los puntos clave del proceso Bolonia, autores como Páles et al., (2010) señalan que centra al sistema educativo superior en “resultados de aprendizaje”, y que estos resultados se expresan en competencias evaluadas; así también el debate de la

educación centrada en los procesos deja de ser un fin en sí para transformarse en instrumento en la adquisición de competencias. Igualmente, en la evaluación de las competencias profesionales se deben combinar distintos instrumentos y que las competencias como objetivo educativo ponen en juego la adquisición de actitudes, valores, comportamientos, conocimientos y habilidades al mismo nivel, lo que conlleva a cambios conceptuales, metodológicos y evaluativos.

En cuanto a los docentes, estos deberán desarrollar sus capacidades e incorporar otras nuevas por ser mentores del proceso de enseñanza-aprendizaje y referentes profesionales para sus alumnos. Finalmente, el último punto clave es en relación con las estructuras organizativas y presupuestarias de las facultades, las cuales deberán adaptarse para la mejor consecución de sus fines, que se resume en la adquisición de las competencias profesionales exigidas por parte de sus alumnos.

En la reunión celebrada en París, el año 2018, destacan tres puntos sobre la visión de la Educación Superior para el 2020 y se resume en: un enfoque inclusivo e innovador del aprendizaje y la enseñanza; cooperación transnacional integrada en materia de enseñanza superior, investigación e innovación; y, garantizar un futuro sostenible para nuestro planeta a través de la Educación Superior. Estos objetivos están en consonancia con los objetivos de la Unión Europea, además de enfocarse en el reconocimiento y movilidad para todos (Comisión Europea, 2018).

### **3.2.2 El Proyecto Tuning América Latina**

El primer encuentro que da inicio al Proyecto Tuning en latinoamérica se lleva a cabo en Río de Janeiro el 29 de junio de 1999, donde los jefes de estado de América Latina, el Caribe y la Unión Europea se reúnen con el fin de afianzar los vínculos a nivel político, económico, cultural y anteponiendo el aspecto educativo por constituir un factor muy importante en el logro de la igualdad social, el progreso científico y tecnológico, así como una formación profesional acorde a las necesidades de la sociedad.

Posteriormente, se llevó a cabo una conferencia en París sobre la Educación Superior en noviembre del 2000, con la presencia de los ministros de los países de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe, donde reconocieron la importancia de la movilidad de los estudiantes, docentes y personal administrativo, avalando los procesos y períodos de estudios o de los diplomas; así también ratifican la importancia de la formación profesional de calidad a lo largo de toda la vida (Mendoza, 2014).

Como resultado de estas reuniones surge el Espacio de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), con propósitos destinados a la creación de centros de estudios europeos en las cuatro subregiones de América Latina y el Caribe y fomentar así el desarrollo de los centros de estudios de América Latina y el Caribe establecidos en Europa. En el año 2002, se propuso elaborar un proyecto similar al de Europa para América Latina, y es este el punto inicial al desarrollo del proyecto Tuning. Sin embargo, es a finales del año 2004 que finalmente se pone en marcha, siendo el producto de una multi referencialidad en el ámbito pedagógico y disciplinar del Espacio Europeo que, como dijimos anteriormente, en dicho contexto empezó en el año 2000.

En los posteriores años, se convoca a universidades de 19 países latinoamericanos, incluyendo Ecuador, donde cambia al nombre a Programa Alfa Tuning América Latina. Dicho programa sería subvencionado por la Comisión Europea, y se estableció su ejecución en dos fases: 2004-2007 y 2011-2014 (Macías, 2020). Uno de los principales propósitos de Tuning América Latina 2007 era contribuir al desarrollo de titulaciones que sean fáciles de equiparar, centradas en las competencias de los perfiles de los egresados y que puedan movilizarse entre América Latina y también en Europa, posibilitando nuevas opciones de internacionalización en el ámbito de la Educación Superior. También este proyecto estaba enfocado en identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior para el desarrollo, la calidad, efectividad y transparencia.

La metodología Tuning sigue cuatro líneas de trabajo: competencias (genéricas y específicas), enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias, créditos académicos y calidad de los programas. Cabe recalcar que no en todos los países de América Latina se trabaja en base a esta metodología porque aún el término

competencia tiende a ser mal interpretado, otorgándole un sentido de competitividad. Consecuentemente, se continúa trabajando por objetivos, aunque en los planes se describan las competencias a desarrollar.

Según Macías (2020), este modelo de proyecto continúa siendo un gran referente en muchos países de América Latina y las experiencias han sido sistematizadas hasta la fecha por varios académicos. En cuanto a Ecuador, contexto en el que se enfoca esta investigación, esta autora apunta a retomar el debate y ampliarlo a las 61 universidades registradas a nivel nacional para repensar lo que serían las competencias en el ámbito educativo, ya que en 13 artículos del reglamento académico expedido por el Consejo de Educación Superior (CES), en el año 2019, mencionan las competencias profesionales, las cuales asocian con las prácticas preprofesionales, pasantías, educación continua, recursos de aprendizaje y evaluación.

En cuanto a la Universidad Central de Ecuador, contexto específico de nuestro estudio, se ha observado que el término competencia tiende a ser confundido con competitividad por muchos docentes y estudiantes de la Facultad de Filosofía. Con lo que a breves rasgos se ha podido interpretar que el sistema de estudio sigue siendo por objetivos de aprendizaje. Para profundizar en este y otros aspectos relacionados, más adelante se analizará el concepto en el capítulo de las competencias del docente universitario.

### **3.3 Función actual de la universidad**

Actualmente existe un debate sobre si la universidad debe ser profesionalizadora o fuente de saber. Alrededor de estos dos extremos se han encontrado argumentos sobre las misiones actuales de la universidad:

- Según García (2001), la universidad debe desempeñar el papel de dirección en la evolución de los cambios que son necesarios para esta institución, y debe ser promotora de dichos cambios para la sociedad.

- Para Medina Rubio (2005), esta institución ha de transformar sus modos de organizar el aprendizaje, así como de generar y transmitir el conocimiento. Este autor apunta que las funciones de la universidad europea al servicio de sociedad del conocimiento han de orientarse principalmente sobre las necesidades de formación como se reconoce en la Declaración de Bolonia, refiriéndose a: la capacitación profesional de los universitarios en los valores que demandan los puestos de trabajo de la sociedad del conocimiento; la promoción de un espacio europeo de aprendizaje permanente; la formación para el ocio y para la ocupación racional del tiempo libre, como modo de autorrealización personal.
- Pérez y Serrano (2012), describen tres pilares fundamentales que darían sentido a la misión de la universidad: la investigación (crear conocimiento), la docencia (transmisión de conocimiento) y el desarrollo socioeconómico (fomento de la innovación), poniéndolo en juego con el entorno para contribuir de la mejor manera al desarrollo de la sociedad.
- Desde el punto de vista de Prósperi (2018), la producción de nuevos conocimientos, y nuevos conceptos son el inicio necesario de la innovación y las disciplinas fundamentales para su generación, los cuales se propician a través de la investigación en la universidad. Esta autora remarca la importancia de mantener en vigencia el fortalecimiento de las disciplinas, ya que en cada una se da el primer paso de la innovación y desarrollo de nuevos conocimientos. Un ejemplo muy claro se da cuando en las investigaciones empíricas demuestran que las etapas iniciales de la innovación empiezan con nuevos conceptos, dependiendo de la inversión pública para llevar a cabo dichas investigaciones en las universidades.
- Desde la perspectiva de Pérez Muñoz y Castaño Calle, (2016) la universidad representa uno de los motores principales de la sociedad, la cual cumple funciones como la formación humanística, básica e integral para la adquisición de nuevos conocimientos, donde los estudiantes sean capaces de producir un determinado conocimiento para cada situación.

Como se puede apreciar, los autores antes mencionados concuerdan en describir las misiones de la universidad como: promotora de los cambios de la sociedad, formadora humanística, básica e integral, productora de conocimientos, generadora y transmisora de conocimientos. Por lo tanto, le dan mayor relevancia a la investigación sobre la formación.

Por otro lado, se ha revisado las funciones actuales de las universidades europeas establecidas en la Magna Charta Universitatum 2020 (Carta Magna de las Universidades Europeas). Este documento, emitido por la Universidad de Bolonia, es una declaración y confirmación de los principios fundamentales sobre la misión de las universidades:

El primer principio declarado fue independencia: la investigación y la enseñanza deben ser intelectual y moralmente independientes de toda influencia política o intereses económicos. El segundo principio es que la enseñanza y la investigación deben ser inseparables, vinculando a los estudiantes en la búsqueda del conocimiento y mayor entendimiento. El tercer principio identificó a la universidad como un espacio para la investigación y el debate libre, distinguida por su apertura al diálogo y el rechazo a la intolerancia (MCU, 2020, p.1 ).

Este documento señala que los principios antes descritos son una precondition del progreso humano mediante la indagación, el análisis y la acción consolidada. Además de identificar las responsabilidades y compromisos frente a los continuos cambios y retos del mundo.

En cuanto a las universidades Iberoamericanas, estas tienen significativos retos en el ámbito digital, medioambiental y socioeconómico. Por lo que han de afrontarlos con investigación y formación. Uno de los factores claves para la mejora de estos ámbitos es la internacionalización. En otras palabras, la capacidad de aprender de las experiencias externas, así como la actualización en cuanto a sus estructuras y procedimientos (Subirats, 2022).

En cuanto a la misión de la Universidad Central del Ecuador, contexto específico donde enfocamos la presente investigación, el Estatuto de la Univeridad Central del Ecuador (2016) plantea:



Ofrecer acceso al conocimiento y cultura universal, y generar investigación de excelencia integrada al desarrollo humano del Ecuador. Esta misión la cumple a través de la formación de grado y posgrado, de la investigación social y experimental y de la vinculación con la sociedad (p.3).

En definitiva, la función de la universidad, desde sus inicios, ha sido la de ser una institución que genera y difunde conocimientos mediante la investigación orientada a promover el desarrollo de la sociedad. Pero, también, se han encargado de la formación y enseñanza a sus estudiantes. Con lo cual, la investigación es una de las herramientas esenciales de los docentes e investigadores en la búsqueda del conocimiento y una pieza clave en el desarrollo de las competencias profesionales, las cuales influyen directamente en la formación del estudiantado.

## 4. ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se aborda el contexto donde se desarrolla esta investigación. Se describen algunas características sociodemográficas de Ecuador, país que engloba el contexto específico de estudio. Asimismo, se describen algunos antecedentes de la Educación Superior del país, como la trascendental reforma universitaria desarrollada a partir de la “Revolución Ciudadana” mencionada anteriormente. También se aborda la creación de cuatro universidades y finalmente se especifican aspectos de la Universidad Central del Ecuador (UCE), lugar donde se llevó a cabo la investigación, focalizándose principalmente en los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencia de la Educación.

### 4.1 Datos Generales del Ecuador

Ecuador o República del Ecuador es un país situado en la costa noroccidental de América del Sur. Limita al norte con Colombia, al sur y este con Perú y al oeste con el Océano Pacífico. Su superficie total de 283.561 kilómetros cuadrados, siendo el tercer país más pequeño de Sudamérica y tiene una altitud de 2.854 metros sobre el nivel del mar.

Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador, el país tiene aproximadamente 17.268.000 habitantes, distribuidos en las 24 provincias que conforman la nación (INEC, 2021). Las Islas Galápagos también forman parte del país, las cuales fueron declaradas Patrimonio Natural de la Humanidad en 1978 por la UNESCO, debido a la teoría de la evolución planteada por Charles Darwin en base a las investigaciones que realizó en este lugar.

La capital de Ecuador es Quito. El idioma oficial del país es el español, el cual es hablado por el 99% de la población y apenas el 1% de habitantes utiliza 13 lenguas indígenas reconocidas. Como principales características de Ecuador está el ser un territorio

pluricultural y ubicarse entre los 17 países con la mayor biodiversidad del mundo, al contar con 4 regiones que son costa, sierra, oriente y región peninsular. Además, es el único país del mundo en tener los derechos de la naturaleza garantizados en su Constitución. También se sitúa en tercer lugar con respecto a la mayor cantidad de volcanes del mundo y, a nivel económico, es un importante exportador de banano, cacao, flores y camarón. A continuación, se visualiza el mapa político y la situación geográfica del Ecuador.

Gráfico 1. Mapa Político del Ecuador



Fuente: mapsofworld.com

**Gráfico 2.** Situación Geográfica del Ecuador

Fuente: mipaisecuador.com

En cuanto al Sistema Educativo del Ecuador, este se divide en <sup>7</sup>cuatro niveles dentro del Sistema Nacional, por lo que el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) detalla la división y además los niveles Cuenta Satélite de Educación, los cuales se refiere al conjunto de cuentas y cuadros estadísticos que han sido elaborados en referencia del Sistema Nacional de Cuentas (SNC) y que proporcionan información económica detallada del sector de la educación, de esta manera enriquece el análisis cuando se integran los datos monetarios con datos físicos y facilita el análisis del sector en el contexto de la economía nacional (INEC, 2011).

---

<sup>7</sup> Educación Inicial, Educación General Básica, Bachillerato, Superior.

**Tabla 3.** Sistema Nacional de Educación del Ecuador



### Correspondencia niveles educativos Cuenta Satélite de Educación y Sistema Nacional de Educación\*

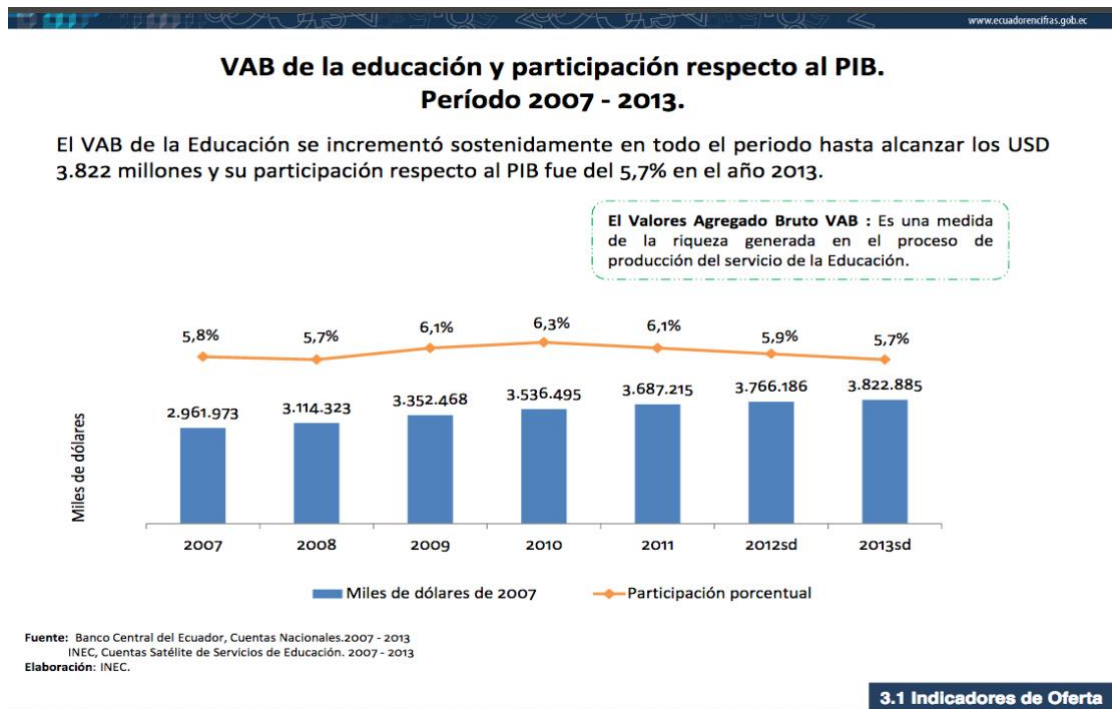
Niveles Cuenta Satélite de Educación	Subniveles Sistema Nacional	Niveles Sistema Nacional
2.0.0 Enseñanza preprimaria privado y público	Educación Inicial 1	Educación inicial
	Educación Inicial 2	
3.0.0 Enseñanza primaria privado y público	1º Educación General Básica o Preparatoria	Educación General Básica
	2º Educación General Básica Elemental	
	3º - 7º Educación General Básica Media y Superior	
4.0.0 Enseñanza secundaria privado y público	8º - 10º Educación General Básica Superior	Bachillerato
	1º - 3º año de Bachillerato	
5.0.0 Enseñanza postsecundaria tecnológica privado y público	Nivel Técnico o Tecnológico Superior	Educación Superior
6.0.0 Enseñanza superior privado y público	Tercer nivel	
	Cuarto nivel	
7.0.0 Otros tipos de enseñanza privado y público	Centros de Capacitación	Otros tipos

\*El sistema educativo nacional se organiza en función de lo establecido en la Ley Orgánica de Educación Intercultural y la Ley Orgánica de Educación Superior.

**Fuente:** INEC 2011

Con respecto a la inversión realizada por el gobierno en la educación en los últimos años, se puede observar en los siguientes gráficos los datos aportados por el INEC sobre el Valor Agregado Bruto (VAB) y gasto de consumo final de la educación y su participación respecto al PIB en el período del 2007 al 2017. Es en este periodo de tiempo donde se produce la mayor inversión en materia de educación del Ecuador, marcando un importante progreso en este ámbito a nivel nacional.

**Gráfico 3. VAB de la Educación y participación respecto al PIB 2007-2013**



Fuente: INEC 2021

**Gráfico 4. VAB de la Educación y participación respecto al PIB. 2007-2017**

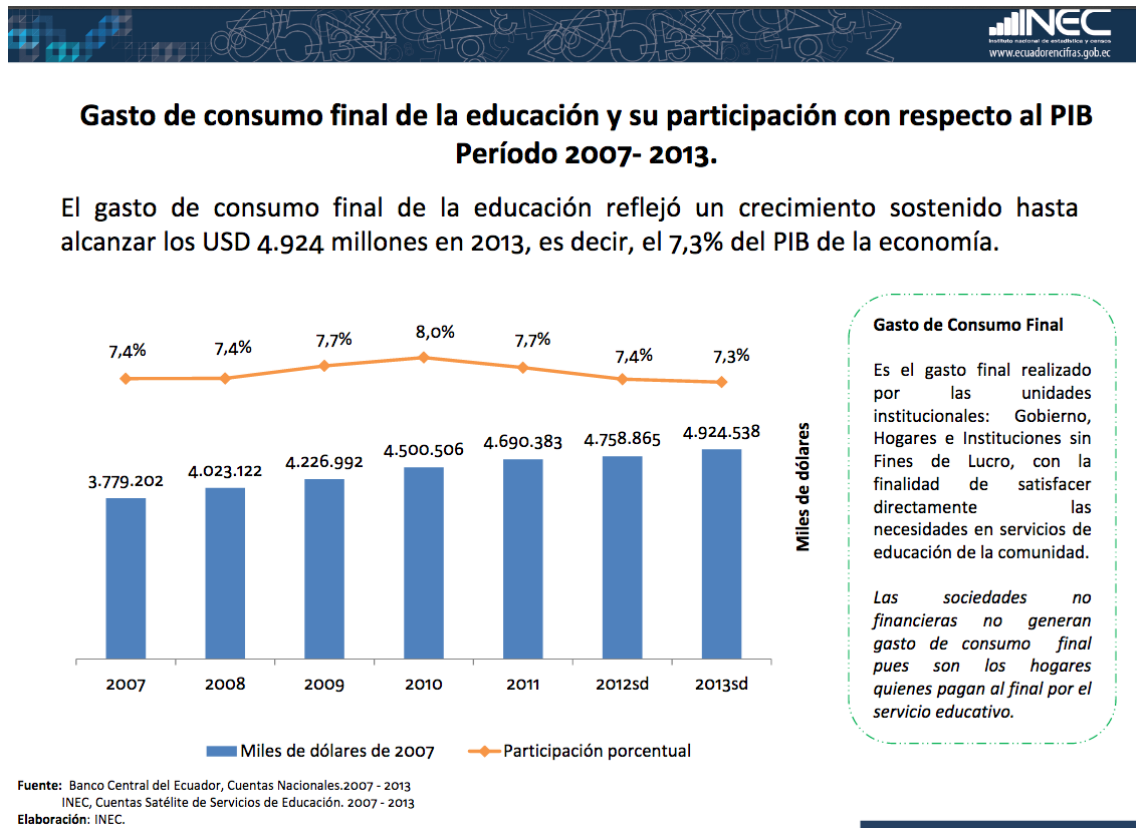


Fuente: INEC 2021

Como se puede observar en los gráficos, el Valor Agregado Bruto (VAB) de la enseñanza presenta la mayor inversión que se realiza en el 2007 con el 5,9% y tiene la mayor subida de la historia en el 2009-2010, llegando al 6,5%, pero al cabo del 2017 termina con la misma inversión que comenzó, con un 5,9%.



**Gráfico 5. Gasto de consumo final de la educación y su participación con respecto al PIB. 2007-2013**



**3.2 Indicadores de Demanda**

Fuente: INEC

**Gráfico 6. Gasto de consumo final de la educación y su participación con respecto al PIB 2007-2017**



Fuente: INEC 2021

Los datos expuestos reflejan que el gobierno de Rafael Correa, llamado de la Revolución ciudadana, asignó a las universidades el 1,8 % de su Producto Interno Bruto (PIB) en este período de tiempo, por lo cual, el índice de competitividad global en 2013, elaborado por el Foro Económico Mundial, informó que Ecuador ascendió 76 puestos en educación, convirtiéndolo en el país que asignó mayor inversión a la educación en toda la región (Correa, 2017).

#### **4.2 Antecedentes de la Educación Superior en el Ecuador y su sistema universitario**

Han sido varios los momentos de complejidad y transformación los que ha atravesado la Educación Superior de Ecuador. Durante la década de los 30 y 40, la Educación Superior del país era autónoma y gratuita en las universidades públicas, por la ley que se expidió en ese entonces. Además, tenía la finalidad de que estas instituciones fueran entes para fomentar el desarrollo y modernizar al país.

Sin embargo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (ECLAC) manifestó en el informe de la UNESCO de 1991 que la década entre los 80 y 90 fue una “pérdida de tiempo y de lecciones dolorosas”, debido a la crisis económica que precarizó uno de los sectores más importantes como es la educación, y por ende la calidad de vida de toda la población. Asimismo, la evaluación de esta década revela que fue posible mantener el sistema educativo a flote, pero a costa del deterioro significativo en las condiciones de trabajo del personal docente, infraestructura y recursos asignados a la educación (OREALC, 1991).

Por estos motivos, los datos socioeconómicos del Ecuador estaban por debajo de las puntuaciones de muchos países de América latina, razón por la cual el país no consta en varias estadísticas por falta de datos. En los años 90, un nuevo reglamento se funda para crear Educación Superior no universitaria mediante institutos pedagógicos e institutos técnicos superiores que faciliten la incorporación al mercado laboral en el menor tiempo de los tecnólogos y técnicos. En esta misma década, el Consejo Nacional de



Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) realizó un estudio para la evaluación de las universidades desde la parte institucional, organizativa y académica, quedando los resultados en un “informe oculto”, así lo describe Ganga y Maluk (2017) y Pacheco L. y Pacheco R. (2015), con lo cual se puede considerar el primer intento fallido de diagnóstico de la Educación Superior en el Ecuador. Además, representó la débil gestión por parte de los organismos de control y en vano todo el trabajo emprendido.

En 1998, el gobierno de turno, de tendencia neoliberal, emite una nueva constitución política y con ella se instaura la privatización de los recursos del Estado. Esto repercute especialmente en el nivel de la Educación Superior, constituyendo otro intento fallido para controlar el sistema universitario. La medida precarizó los derechos laborales y puso fin a la gratuidad de la Educación Superior. Como consecuencia, dio paso a la mercantilización del sector, estableciéndose como una oportunidad de negocio rentable, lejos de garantizar calidad educativa por su desempeño desvinculado al desarrollo nacional.

Finalmente, esta tendencia generó estratificación social y dificultad en el acceso a las universidades por parte de los sectores más pobres del país (Pacheco, L. y Pacheco, R., 2015). Entre 1992 y 2006 se crearon 45 universidades, de las cuales 35 eran privadas. Y ya para el año 2012 había un total de 73 universidades, lo cual muestra un incremento sustancial de casi el triple de las que se registran en 1986. En este sentido, es evidente el aumento desproporcionado de estas instituciones sin criterio de calidad debido a la falta de controles y autorregulaciones en este sector (Ganuzo y Rodríguez, 2016).

En el año 2002, se funda en el país el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA) que reemplazaría al CONUEP. Este organismo estaba encargado de la evaluación interna y externa de todas las universidades, institutos técnicos superiores, tecnológicos, pedagógicos a nivel nacional. Su función principal era la dirección, planificación y coordinación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (SNEA), sistema de carácter autónomo e independiente que debía ser dirigido por el CONEA en coordinación con el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) (Ganga y Maluk, 2017). Estos organismos mantuvieron sus funciones

alrededor de ocho años hasta la creación de la nueva ley de Educación Superior (LOES) dictaminada en el año 2010, tercer año del período de gobierno de Rafael Correa, donde se inicia una gran reforma histórica de todas las IES del país.

Tras la reforma iniciada por el gobierno de Correa se da lugar a la creación de nuevos organismos de control y se crean tres instituciones de administración de la Educación Superior en el Ecuador. El primero de carácter administrativo y de control denominado Consejo de Educación Superior (CES); el segundo enfocado en las evaluaciones de las universidades, por lo que se denomina Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (CEAACES); y, finalmente, el organismo encargado de la política pública de las universidades llamado Secretaría de la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENECYT).

#### **4.2.1 Reforma de la Educación Superior en el Ecuador a partir de la “Revolución Ciudadana”. Evaluación, acreditación y categorización de las universidades ecuatorianas.**

Como hemos mencionado, el inicio de esta reforma en el sistema de Educación Superior en Ecuador fue promovida en el gobierno de Rafael Correa, en consonancia con los lineamientos del “Buen Vivir”, que representan principios y orientaciones de una vida deseable para los ecuatorianos. Es mediante esta dirección que se quiere crear una universidad diferente, para una sociedad diferente.

Con la idea de convertir a las universidades en instituciones que formen excelentes profesionales para fomentar el progreso y desarrollo del país, se organiza una reunión en febrero del 2008, con el principal objetivo de discutir sobre los desafíos de la Educación Superior en el Ecuador. El “Encuentro de Puembo”, como se denominó dicha reunión, se llevó a cabo con la presencia de las principales autoridades ecuatorianas que representaban las IES y el gobierno.

Con base a esta perspectiva, todo el trabajo emprendido dio sus frutos, estableciéndose 15 acuerdos básicos que fueron firmados entre ambas partes. Y, en el mismo año 2008, fue aprobada la nueva Constitución de Ecuador, la cual estableció artículos claves para el aseguramiento de la calidad (Minteguiaga, 2012).

Entre los acuerdos más importantes se encuentran:

- Defender la autonomía universitaria.
- Garantizar el financiamiento de la Educación Superior.
- Propender a que el criterio central para integrar el sistema de educación superior sea la acreditación y evaluación de la calidad.
- Crear una política de incentivos para el fomento de la investigación básica, el desarrollo tecnológico, la innovación, la transferencia, el rescate y desarrollo del patrimonio cultural y la memoria colectiva, así como también garantizar el estatuto del investigador.
- Establecer la carrera docente y una política de incentivos para la formación y el perfeccionamiento continuo a nivel de postgrado.
- Establecer recursos públicos para el mejoramiento de la calidad de la educación en las instituciones públicas del sistema.
- Fomentar la vinculación de la educación superior con la comunidad, las empresas privadas y de carácter social, el sector público y los gobiernos locales.

A partir de octubre de ese mismo año entra en vigencia la nueva Carta Magna, aprobada en votación por el 63% de los ecuatorianos, y en la cual se considera a la Educación Superior como un “bien público”, orientada a impulsar y establecer una educación de calidad para el “buen vivir” de los ecuatorianos y en armonía con la naturaleza (Ganga y Maluk, 2017). De esta manera, otorgan al Estado la exclusividad en la acción, control y regulación del sistema universitario.

Igualmente, en la vigésima disposición transitoria, de la Constitución de la República de Ecuador (2008) se señala que en un plazo de 5 años deberán someterse a evaluación todas las universidades ecuatorianas, las carreras, programas y posgrados; y aquellas instituciones que no la aprueben serán destituidas del sistema universitario.

Posteriormente, se llevó a cabo una evaluación a cargo del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA), en coordinación con el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). Dicha evaluación se basó fundamentalmente en dos aspectos: la evaluación externa y la autoevaluación. Dentro de estos aspectos se tomó en cuenta los ámbitos institucionales como la enseñanza, la investigación, la extensión, la capacidad de gobierno, funcionamiento y gestión.

Sin embargo, la falta de recursos económicos y las limitaciones de tiempo impidieron hacer una evaluación completa de las áreas antes mencionadas, pudiendo evaluar solo la capacidad educativa y de gestión, quedando fuera el ámbito investigativo de las instituciones. Por lo tanto, no se pudo conocer la capacidad investigativa real de cada universidad (Feyen y Vázquez, 2010).

Además del escaso financiamiento, se sumó la poca colaboración por parte de las IES, imposibilitando al CONEA de realizar un diagnóstico íntegro que permitiese hacer correctivos adecuados y la depuración del sistema. Aun así, con en el resultado de esta evaluación se informó que 14 universidades del país fueron suspendidas definitivamente en el 2012, ya que no acreditaron calidad académica (Aguilar, 2015). Este organismo clasificó a las universidades en 5 categorías (A, B, C, D, E) de acuerdo con los datos obtenidos de la evaluación.

La CEAACES (2014) describe que en la categoría A se ubican las instituciones que presentan un desempeño superior al promedio del sistema en cuanto a la academia, investigación, infraestructura, organización. Además, las instituciones presentan condiciones aceptables para que su plantilla docente trabaje en los ámbitos de investigación, docencia y vinculación con la sociedad. La remuneración de los docentes y estabilidad laboral garantizan un adecuado ambiente académico. Asimismo, el porcentaje de docentes con título de Ph.D. y maestría se encuentran sobre el promedio del sistema de educación superior.

En cuanto a la categoría B, se ubican las instituciones que están cerca o por encima del promedio del sistema de educación superior. Asimismo, muestran mejor desempeño en

los criterios de organización e infraestructura. En relación a la formación docente, algunas instituciones presentan porcentajes adecuados de los docentes con títulos de maestrías y Ph.D, y otras presentan valores bajos. Las remuneraciones son aceptables en varias instituciones y en otras son por debajo del promedio global.

Las instituciones que se ubican en la categoría C se ubican cerca del promedio del sistema de educación superior, pero por debajo de él, a excepción del criterio de infraestructura donde muestra un desempeño ligeramente superior al promedio del conjunto de las universidades. En referencia a la categoría D, las instituciones se encuentran debajo y muy alejadas del promedio del sistema en relación a todos los criterios de evaluación.

En la categoría E se encontraron 26 universidades y Escuelas Politécnicas, porque reflejaban precarias condiciones técnicas, ambientales y graves deficiencias académicas en la planta docente y de investigación (Pacheco, L. y Pacheco, R., 2015). La Universidad Central del Ecuador se ubicó en la categoría B.

La débil gestión institucional y la escasa capacidad administrativa del CONEA se debía a que este organismo estaba integrado en su mayoría por rectores de universidades, con lo cual se transformó en un proceso donde los evaluadores iban a ser evaluados, expidiendo resoluciones sobre el control los mismos controlados, por lo que este procedimiento se dedujo como poco confiable, añadiendo a esta realidad uno de los casos más cuestionables y probados en este proceso que un rector y fundador de una universidad que fue clausurada por fraude académico, era uno de los principales miembros del CONEA y posteriormente salió librado de las acusaciones en su contra.

Considerando los hechos anteriores y después de un largo debate y socialización del Proyecto de ley entre los participantes del sistema en cuestión, el 12 de octubre del 2010 se pone en vigencia la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), esquematizada en una estructura sólida bajo los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación (Pacheco, L. y Pacheco, R., 2015). En efecto, las IES que integren el

sistema educativo ecuatoriano, deberán contar con la correspondiente acreditación y evaluación. Para ello, habrá un organismo gubernamental encargado de llevar a cabo esta acreditación, asegurando de este modo la calidad en las carreras y programas.

Con la vigencia de la nueva LOES, y la creación de nuevos organismos de control inician sus funciones el Consejo de Educación Superior (CES), el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (CEAACES), y la Secretaría de la Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENECYT). En este proceso, el CEEACES, en reemplazo al CONEA, culminó el proceso de la evaluación externa a las IES, considerando criterios como la eficiencia académica, academia, infraestructura, investigación y organización (Pacheco, L. y Pacheco, R., 2015). Tras los resultados obtenidos, las universidades acreditadas, según educarplus.com (2018), quedaron distribuidas de la siguiente manera:

**Tabla 4.** Categorización de las Universidades Ecuatorianas

CATEGORIA A	CATEGORIA B	CATEGORIA C
1. Escuela Politécnica Nacional (EPN)	1. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH)	1. Escuela superior Politécnica Agropecuaria de Manabí
2. Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL)	2. Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)	2. Universidad de Especialidades Turísticas
3. Universidad San Francisco de Quito (USFQ)	3. Universidad Politécnica Estatal del Carchi (UPEC)	3. Universidad del Pacífico Escuela de Negocios
4. Universidad de Cuenca	4. Universidad Casa Grande	4. Universidad Estatal de Bolívar
5. Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE)	5. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil	5. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil
6. Universidad de Especialidades Espíritu Santo	6. Universidad Central del Ecuador (UCE)	6. Universidad Metropolitana
	7. Universidad del Azuay (UDA)	7. Universidad Nacional del Chimborazo
	8. Universidad Estatal de Milagro	8. Universidad Regional Autónoma de los Andes
	9. Universidad Nacional de Loja	9. Universidad Técnica de Babahoyo
	10. Universidad Particular Internacional SEK	10. Universidad Tecnológica Israel
	11. Universidad Politécnica Salesiana	11. Universidad Estatal Península de Santa Elena
	12. Universidad Técnica de Ambato	12. Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo
	13. Universidad Técnica del Norte	
	14. Universidad Técnica Estatal de Quevedo	
	15. Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)	
	16. Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil	
	17. Universidad Tecnológica Equinoccial	

	18. Universidad Tecnológica Indoamérica (UTI) 19. Universidad de los Hemisferios 20. Universidad Estatal Amazónica 21. Universidad Iberoamericana del Ecuador 22. Universidad Técnica de Manabí 23. Universidad de las Américas (UDLA) 24. Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) 25. Universidad de Guayaquil 26. Universidad Técnica de Machala	13. Universidad Tecnológica ECOTEC 14. Universidad Estatal del Sur de Manabí 15. Universidad de Otavalo 16. Universidad Agraria del Ecuador 17. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí 18. Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas 19. Universidad Católica de Cuenca
<b>UNIVERSIDADES DE POSTGRADO</b> 7. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales 8. Universidad Andina Simón Bolívar	<b>UNIVERSIDADES DE POSGRADO</b> 27. Instituto de Altos Estudios Nacionales	

Fuente: Elaboración propia

#### 4.2.2 Creación de nuevas universidades en Ecuador

Tras la puesta en marcha de la reforma del sistema de educación superior, se inició un arduo trabajo para mejorar y establecer centros universitarios acordes a la calidad propuesta en las nuevas leyes. Fue así como paralelamente al cierre de las 14 universidades en el año 2012, el gobierno de Correa se propuso crear cuatro universidades con criterios de calidad internacional (Pacheco, L. y Pacheco R., 2015):

1. La Universidad Nacional de las Artes (UNIARTES), inaugurada el día 11 de febrero del 2014 en la ciudad de Guayaquil, constituyéndose como la primera universidad diseñada en el gobierno de Rafael Correa;
2. Seguidamente se inaugura la Universidad de Yachay, con sede en Urcuquí, donde se le otorga el nombre de “ciudad del conocimiento” y sus principales disciplinas se enfocan en técnico industrial, científico tecnológico y de desarrollo económico;
3. Posteriormente, abre sus puertas el 31 de marzo la Universidad Nacional de Educación (UNAE), cuya sede se encuentra en la ciudad de Azogues. Su principal propósito es la formación profesional de los futuros docentes del país;
4. La cuarta universidad se inaugura en octubre del 2014, en la provincia de Napo, bajo el nombre de Universidad Regional Amazónica Ikiam (selva en lenguaje shuar),

con el objetivo de generar conocimiento para el desarrollo de tecnologías para el uso responsable de los recursos que proporciona la región amazónica, y, por tanto, la conservación de la biodiversidad.

### **4.3 La Universidad Central del Ecuador**

La Universidad Central del Ecuador se ubica en la capital de Ecuador, en el centro-norte de la ciudad de Quito, en la denominada ciudadela universitaria. Además, tiene sedes en la ciudad de Santo Domingo de los Tsáchilas y en las Islas Galápagos. La ciudad de Quito está asentada en la hoya del río Guayllabamba, a una altitud que oscila entre los 2800 msnm.

El clima es de tipo subtropical, por encontrarse cerca de la línea ecuatorial, lo cual hace que mantenga condiciones primaverales todo el año, aunque de junio a septiembre las temperaturas suelen ser más cálidas, mientras que el resto del año son más templadas, con temperaturas que van desde los 8 a los 27 grados Celsius.

Quito tiene una extensión de 9535,91 Km<sup>2</sup>, distribuida en 32 parroquias urbanas y 33 parroquias rurales, y cuenta con una población de 2.576.287 habitantes (INEC, 2011). A continuación, se muestra el mapa de la universidad central. Es la segunda ciudad más habitada de Ecuador, la cual la convierte en un lugar geográfico clave para los estudiantes.



Gráfico 7. Universidad Central del Ecuador



Fuente: static1.educaedu.com.ec/adjuntos/25/00/02/universidad-central-del-ecuador-000244\_large.jpg

Gráfico 8. Mapa de la UCE



Fuente: Google maps

#### 4.3.1 Antecedentes de la UCE

La Universidad Central del Ecuador surge tras la fusión de tres instituciones:

- La Universidad de San Fulgencio, fundada por los Agustinos en 1586;
- la Universidad de San Gregorio Magno, fundada por los jesuitas en 1651;
- Y la Universidad Santo Tomás de Aquino, que inició sus funciones a cargo de los dominicos en 1681.

Las fechas claves para su constitución como UCE fueron el 19 de mayo de 1651, momento en que, mediante una orden, se da inicio formal de las actividades en la Universidad San Gregorio Magno; y el 18 de marzo de 1826, cuando el Congreso de Cundinamarca creó las universidades Centrales en Venezuela, Colombia y Ecuador. Sobre la Universidad Santo Tomás se funda la Universidad Central de Quito y, finalmente, en el año 1836 y por mandato del presidente Vicente Rocafuerte, se funda con el nombre de Universidad Central del Ecuador, constituyéndose la universidad más antigua al cumplir 368 años y la más grande del país por el número de estudiantes (CONESUP, 2008).

Desde sus orígenes, esta universidad ha sufrido once clausuras, ocho de ellas con el nombre de Universidad Central del Ecuador. La última y más larga fue en 1970, y duró nueve años. Las causas de estos cierren han sido principalmente cuestiones políticas, con el objetivo de privar la libertad de expresión al pueblo ecuatoriano. Sobre todo, teniendo en cuenta que esta institución ha estado en permanente lucha por los derechos civiles y políticos del país, haciendo tributo al lema “Omnium Potentior est Sapientia”, que significa “Toda poderosa es la sabiduría”. Dicho lema se encuentra en el escudo de esta institución, otorgado en 1836 por aquel entonces presidente Vicente Rocafuerte (F. de I. y C. A. UCE, 2015).

En cuanto a su organización actual está dividida en veinte facultades, las mismas que se encuentran ubicadas en la capital, al sur de la ciudad, en las Islas Galápagos y en Santo Domingo de los Tsáchilas.

### 4.3.2 Organigrama

En el Estatuto de la Universidad Central del Ecuador, codificado por el CES (2016), detallan que el máximo órgano colegiado Académico Superior de esta institución es el Honorable Consejo Universitario, el cual está compuesto por:

- El Rector;
- Vicerrectores;
- Catorce decanos, que serán designados por el Rector;
- Dieciocho representantes profesores e investigadores, uno por cada Facultad;
- Ocho representantes estudiantiles (equivalente al 25% de participación);
- Un representante por los servidores y trabajadores (equivalente al 3% de participación);
- Y un representante de los graduados (equivalente al 3% de participación).

Las autoridades ejecutivas están integradas por:

- Rector;
- Vicerrector Académico y de Postgrado;
- Vicerrector de Investigación, Doctorados e Innovación y
- Vicerrector Administrativo y Financiero

Las Autoridades Académicas:

- Decanos y
- Subdecanos

Órganos Colegiados Académicos y Administrativos:

- Consejo Directivo de Facultad;
- Consejo de Carrera;
- Consejo de Postgrado de Facultad;
- Comité de Ética y
- Consejo Electoral.

Órganos de Dirección Académica:

- Dirección Académica;
- Dirección de Postgrados Profesionales;
- Dirección de Investigación
- Dirección de Doctorados e Innovación;
- Dirección de Desarrollo Académico
- Dirección de Vinculación con la Sociedad;
- Dirección de Planteamiento y Desarrollo Universitario y
- Dirección de Aseguramiento de la Calidad.

#### Órganos Administrativos y Apoyo:

- Secretaría General;
- Auditoría Interna;
- Procuraduría;
- Dirección de Contratación Pública;
- Dirección de Relaciones Internacionales;
- Unidad de gestión del personal docente, administrativo y de servicios;
- Dirección de Comunicación y Cultura;
- Instituto Académico de Idiomas;
- Sistema Integrado de Bibliotecas;
- Dirección Administrativa;
- Dirección Financiera;
- Dirección de Bienestar Universitario;
- Dirección del Desarrollo de Talento Humano, Administrativo y de Servicios;
- Dirección de Deporte y Recreación;
- Dirección de Tecnologías de Información y Comunicación;
- Dirección Museo universitario

#### Facultades:

- Artes
- Arquitectura y Urbanismo
- Ciencias Administrativas
- Ciencias Agrícolas

- Ciencias Biológicas
- Ciencias de la Discapacidad
- Ciencias Económicas
- Ciencias Médicas
- Ciencias Psicológicas
- Ciencias Químicas
- Ciencias Sociales y Humanas
- Comunicación Social
- Cultura Física
- Ingeniería Ciencias Físicas y Matemáticas
- Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
- Ingeniería en Geología, Minas, Petróleo y Ambiental
- Ingeniería Química
- Jurisprudencia, Ciencias Políticas y Sociales
- Medicina Veterinaria y Zootecnia
- Odontología

#### **4.4 Facultad de Filosofía de la UCE. Misión y visión**

La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación nace en 1928, con el objetivo de “formar profesionales en Ciencias de la Educación con niveles propositivos entre la acción y la reflexión crítica, capaces de emprender innovaciones educativas, que impulsa el desarrollo humano desde la teoría y la praxis, mediante la investigación socioeducativa” (Zapata, 2017, p.1). A partir de esta facultad se crearon posteriormente la facultad de Comunicación Social, la facultad de Psicología, la facultad de Cultura Física y la facultad de Ciencias Biológicas.

Actualmente, la misión y visión se expresa de la siguiente manera en la página web de Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación de la UCE, (2019):

Misión: Formar profesionales en Ciencias de la Educación, de manera humanista, integral, laica, interdisciplinaria, científica y tecnológica, con conciencia y compromiso

social, ético y cultural; mediante la reflexión crítica, la investigación y la vinculación, para la solución de problemas socioeducativos, con enfoque de derecho, interculturalidad, inclusión y equidad.

Visión: La Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación para el 2023 será líder en procesos de formación docente, de innovación, transformación y producción de ciencia, tecnología y cultura, abierta al pensamiento universal, como elementos coadyuvantes a través de la gestión, docencia, vinculación e investigación, para la construcción de una sociedad justa y democrática.

#### 4.4.1 Organización y gestión

Al período 2021-2022 (abril-septiembre), la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, está conformada por 12 carreras, en distribuidas de la siguiente manera:

**Tabla 5.** Carreras y número de docentes y estudiantes de la Facultad de Filosofía

CARRERA	NÚMERO ESTUDIANTES	NUMERO DE DOCENTES				
		HOMBRES	MUJERES	CONTR.	NOMBR.	TOTAL
EDUCACION INICIAL	553	6	14	3	17	20
EDUCACIÓN INICIAL SEMIPRESENCIAL	457	6	18	23	1	24
EDUCACIÓN INICIAL EN LÍNEA	154	3	6	7	2	9
EDUCACIÓN BÁSICA	392	10	4	7	7	14
EDUCACIÓN BÁSICA SEMIPRESENCIAL	438	12	8	19	1	20
EDUCACIÓN BÁSICA EN LÍNEA	193	8	5	6	7	13
PEDAGOGÍA TÉCNICA DE LA MECATRÓNICA	261	15	1	11	5	16
PLURILINGUE	7	3	2	0	5	5
PEDAGOGÍA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES QUÍMICA Y BIOLOGÍA	620	14	15	10	19	29
PEDAGOGÍA DE LOS IDIOMAS NACIONALES Y EXTRANJERO	573	15	9	7	17	24
PEDAGOGÍA DE LOS IDIOMAS NACIONALES Y EXTRANJEROS EN PEDAGOGÍA DEL IDIOMA ESPAÑOL-FRANCÉS-INGLÉS	238	3	6	3	6	9
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y ORIENTACIÓN	13	5	5	0	10	10
PSICOPEGAGOGÍA	691	12	13	3	22	25
PEDAGOGÍA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES MATEMÁTICAS Y FÍSICA	614	18	6	10	14	24
PEDAGOGÍA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES	557	1	0	0	1	1
PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LITERATURA	606	11	8	7	12	19
PEDAGOGÍA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES INFORMÁTICA	511	16	5	7	14	21
CULTURA FÍSICA MENCIÓN DOCENCIA EN CULTURA FÍSICA	2	2	0	1	1	2
PEDAGOGÍA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE	834	27	11	6	32	38

<b>TOTAL</b>	7714	187 H	136 M	130	193	323
--------------	------	-------	-------	-----	-----	-----

Fuente: Elaboración propia a partir de la UCE en cifras.

Las carreras que oferta la facultad están a cargo de un director(a) y, para la obtención del grado, los estudiantes deberán cursar asignaturas durante nueve semestres y en el último semestre han de realizar el proyecto final de grado. En cuanto a otros tipos de formación, la facultad también oferta postgrados y educación continua.

Para concluir, la información y los datos del contexto de estudio han permitido conocer el trascendental proceso de cambios que ha atravesado la educación superior del Ecuador y las expectativas sobre las reformas que el gobierno inició hace más de una década. Entre los principales objetivos de dichas reformas fue implementar procesos rigurosos de evaluación en todas las universidades del territorio y formar excelentes profesionales para fomentar el progreso del país. Este último propósito también se plantea en la misión que tiene la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE, ya que especifica que su intención es formar profesionales en Ciencias de la Educación mediante la reflexión crítica, la investigación y la vinculación.

Para alcanzar los objetivos propuestos y la misión planteada por la misma institución, es importante conocer si los docentes universitarios y, específicamente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Ecuador, han desarrollado las competencias profesionales requeridas en la docencia universitaria, pues, como se ha venido planteando a lo largo del texto, el centro de esta investigación son los docentes, motivo por lo cual en el siguiente capítulo se detallarán las competencias profesionales según plantean las instituciones y las sugerencias planteadas a partir de la revisión bibliográfica.



## 5. EL DOCENTE UNIVERSITARIO: FUNCIONES, MARCO PROFESIONAL Y COMPETENCIAS

En el siguiente capítulo se revisarán las funciones comunes del docente universitario, la definición del marco profesional y las competencias que plantean las instituciones implicadas en la educación superior y autores desde la práctica profesional.

### 5.1 Funciones y tareas del docente universitario

Como hemos explicado anteriormente, el docente constituye un pilar fundamental en la transmisión, estimulación y creación de los conocimientos de los educandos, a fin de que estos se conviertan en miembros comprometidos y productivos de la sociedad en la cual se insertan (UNESCO, 2019). Al ser el conocimiento un componente estratégico para el progreso e innovación de la actual sociedad, las competencias y funciones que los docentes desempeñen en su ejercicio profesional repercutirán directamente en la promoción del desarrollo sociocultural, socioeconómico y sostenible de los distintos territorios que conforman el planeta (UNESCO, 1998).

Si bien no se trata de enlistar de forma mecánica las distintas características que ha de tener o desempeñar un docente, Galvis (2007) destaca la importancia de comprender los elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y emocionales que favorecen la resolución de problemas vinculados al ámbito educativo. En este sentido, como puntualizan Manzanal et al. (2022), resulta indispensable delimitar el perfil más adecuado del docente sobre un marco que aglutine las competencias profesionales necesarias para ejercer con calidad y éxito las funciones atribuidas.

Considerando que cada vez son más las exigencias y nuevas funciones que deben realizar los docentes frente a un contexto altamente cambiante y demandante, y con el objetivo de adaptar su marco profesional y competencial a los requerimientos sociales



y laborales, las políticas educativas han ido estableciendo las diversas actividades que son inherentes del docente.

En el caso de la UNESCO (1998), en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, este organismo propone las siguientes acciones:

- Creación y adaptación permanente de programas de formación de profesionales en respuesta a las necesidades presentes y futuras.
- Funcionamiento de un espacio o sistema para el aprendizaje permanente con flexibilidad en los tiempos y rutas de formación profesional y post profesional.
- Evaluación constante de la pertinencia social de los programas y actividades formativas.
- Funcionamiento de programas y oportunidades para el aprendizaje en el trabajo o compatibles con la actividad laboral, así como mecanismos de evaluación y reconocimiento de conocimientos adquiridos en el trabajo.
- Servicios de apoyo al estudiante, considerándoles como el centro de las actividades docentes.
- Renovación curricular, didáctica y de métodos y medios para el aprendizaje.
- Elaboración de materiales didácticos acordes con los nuevos enfoques didácticos.
- Funcionamiento de un sistema de evaluación de los aprendizajes.

Estos retos redactados de manera general están vinculados con las funciones no solo de los docentes, sino también de las instituciones de Educación Superior y las políticas educativas a nivel general. Sin embargo, las funciones y tareas del docente universitario han ido variando en el transcurso del tiempo, es decir son dinámicas, debido a factores como la globalización, la tecnología, cambios en las políticas educativas, movilización, como ya se ha ido analizando en los anteriores capítulos; a esto se añaden nuevos lineamientos de calidad, eficacia y eficiencia, que han producido el cambio de paradigma educativo centrado ahora en el estudiante y su aprendizaje (Ruiz Bueno et al., 2008).

Asimismo, las funciones del docente deben ir adaptándose según las necesidades de la sociedad y van a depender del contexto educativo, por lo que varía su importancia entre

ellas. Estos contextos, a nivel general, se relacionan con el entorno socio laboral, cultural, profesional; a nivel institucional están asociados con la facultad y universidad; y, por último, a un micro nivel, están vinculados al aula, jornada, seminario, etc.

Los contextos de desempeño laboral están íntimamente relacionados entre sí, por lo que el análisis de sus funciones no puede ser aislado ya que, aunque se repitan dichas funciones en los diferentes escenarios, siguen teniendo diferenciaciones unas de otras como consecuencia de las características de cada contexto (Mas y Tejada, 2013).

En el caso de la Universidad Central Del Ecuador, su Estatuto (2016) marca las siguientes actividades y funciones:

De docencia:

1. Impartición de clases presenciales, virtuales o en línea, de carácter teórico o práctico, en la institución o fuera de ella, bajo responsabilidad y dirección de la misma;
2. Preparación y actualización de clases, seminarios, talleres, entre otros;
3. Diseño y elaboración de libros, material didáctico, guías docentes o syllabus;
4. Orientación y acompañamiento a través de tutorías presenciales o virtuales, individuales o grupales;
5. Visitas de campo y docencia en servicio;
6. Dirección y tutoría de trabajos para la obtención del título, con excepción de tesis doctorales o de maestrías de investigación;
7. Dirección y participación de proyectos de experimentación e innovación docente;
8. Diseño e impartición de cursos de educación continua o de capacitación y actualización;
9. Participación en actividades de proyectos sociales, artísticos, productivos y empresariales de vinculación con la sociedad articulados a la docencia e innovación educativa;
10. Participación y organización de colectivos académicos de debate, capacitación o intercambio de experiencias de enseñanza; y,

11. Uso pedagógico de la investigación y la sistematización como soporte o parte de la enseñanza.

#### De investigación

1. Diseño, dirección y ejecución de proyectos de investigación básica, aplicada, tecnológica y en artes, que supongan creación, innovación, difusión y transferencia de los resultados obtenidos;
2. Realización de investigación para la recuperación, fortalecimiento y potenciación de los saberes ancestrales;
3. Diseño, elaboración y puesta en marcha de metodologías, instrumentos, protocolos o procedimientos operativos o de investigación;
4. Investigación realizada en laboratorios, centros documentales y demás instalaciones habilitadas para esta función, así como en entornos sociales y naturales;
5. Asesoría, tutoría o dirección de tesis doctorales y de maestrías de investigación;
6. Participación en congresos, seminarios y conferencias para la presentación de avances y resultados de sus investigaciones;
7. Diseño, dirección y ejecución de proyectos de investigación básica, aplicada, tecnológica y en artes, que supongan creación, innovación, difusión y transferencia de los resultados obtenidos;
8. Realización de investigación para la recuperación, fortalecimiento y potenciación de los saberes ancestrales;
9. Diseño, elaboración y puesta en marcha de metodologías, instrumentos, protocolos o procedimientos operativos o de investigación;
10. Investigación realizada en laboratorios, centros documentales y demás instalaciones habilitadas para esta función, así como en entornos sociales y naturales;
11. Asesoría, tutoría o dirección de tesis doctorales y de maestrías de investigación;

12. Participación en congresos, seminarios y conferencias para la presentación de avances y resultados de sus investigaciones;
13. Diseño, gestión y participación en redes y programas de investigación local, nacional e internacional;
14. Participación en comités o consejos académicos y editoriales de revistas científicas y académicas indexadas y de alto impacto científico o académico;
15. Difusión de resultados y beneficios sociales de la investigación, a través de publicaciones, producciones artísticas, actuaciones, conciertos, creación u organización de instalaciones y de exposiciones, entre otros;
16. Dirección o participación en colectivos académicos de debate para la presentación de avances y resultados de investigaciones; y,
17. Vinculación con la sociedad a través de proyectos de investigación e innovación con fines sociales, artísticos, productivos y empresariales.
18. La presentación de servicios al medio externo, que no generen beneficio económico para la IES para su personal académico, tales como: análisis de laboratorio especializado, peritaje judicial, así como la colaboración en la revisión técnica documental para las instituciones del estado. La participación en trabajos de consultoría institucional no se reconocerá como actividad de investigación dentro de la dedicación horaria.

#### De dirección o gestión académica

1. Comprende la dirección y gestión de los procesos de docencia e investigación en sus distintos niveles de organización académica e institucional, la organización o dirección de eventos académicos nacionales o internacionales, así como el diseño de carreras y programas de estudios de grado y postgrado.

Actividades de dirección o gestión académica las que desempeñe el personal académico en los espacios de colaboración interinstitucional en los órganos que rigen el sistema de educación superior (CES Y CEAACES), en la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, en los institutos públicos de investigación, así como en las comisiones de evaluación del desempeño del personal académico.

De vinculación con la sociedad

1. Estas actividades deberán enmarcarse en las actividades de docencia, investigación o gestión académica.

Como se puede observar, el estatuto de la UCE marca 11 funciones de docencia, 12 para la función de investigación y solo 2 de gestión académica. Lo cual indica la importancia y equilibrio entre las dos funciones como es la docencia y la investigación.

Continuando con las funciones del docente universitario, Santos Guerra (1997) también considera que el profesor ha de ser “un especialista capaz de diagnosticar, comprender, intervenir y evaluar inteligente y comprometidamente su propia práctica a través de la reflexión rigurosa y sistemática”. Consecuentemente, una de las tareas de los docentes será buscar un equilibrio entre las políticas y necesidades mediante la reflexión.

Por su parte, autores como Mas (2011) y Sanz Blas et al. (2014), señalan que las funciones tradicionales o macro funciones del docente universitario son: la docencia, la investigación y la gestión. Dichas funciones adquieren relevancia según donde esté situado el docente, sin embargo, todas las actividades que ejerza se resumen a su actuación institucional en general. Marcelo (1992) define de manera clara las funciones, refiriéndose a que:

“el profesor universitario es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza... En segundo lugar, es un especialista al más alto nivel de la ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama de saber. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes...” (p.6).

Como se observa de la revisión bibliográfica, la interrelación entre las distintas funciones docentes refleja la imposibilidad de analizar cada una de ellas manera aislada, y aunque cada función una tenga sus propias características, estas se complementan entre sí. Sin embargo, la docencia e investigación son las funciones con más relevancia y dedicación respecto a la gestión.

Para Mas (2011), la primera función del docente universitario es la docencia, siendo el docente un orientador de aprendizajes y no un reproductor de conocimiento. Su misión es reorientar el aprendizaje de los estudiantes, para que estos sean capaces de buscar los conocimientos, procesarlos y aplicarlos. La segunda función es la investigadora, la cual comprende el fomento de la investigación competitiva, creación de equipos multidisciplinares e integrados por miembros de diferentes universidades. La tercera función está relacionada con la gestión, por lo que el docente deberá participar activamente en la gestión de su organización.

En esta misma dirección, Tejada y Navío (2005) y Mas y Tejada (2013) plantean las siguientes funciones implícitas en su actuación profesional y descritas en la ley de reforma universitaria (LRU, LOU) de España, a la que dichos autores han denominado macro funciones:

- Función de docencia: planificando procesos de enseñanza y aprendizaje centrado en el contexto del aula, seminarios, talleres.
- Función de Gestión: coordinación en relación con actividades de gestión en el aula, institucional y extrainstitucional a nivel nacional o internacional.
- Función de investigación: planificando proyectos de investigación tanto dentro del aula con estudiantes como fuera, con otros docentes o en colaboración con otras instituciones.

Asimismo, estos autores manifiestan que en los últimos años está apareciendo una cuarta función enfocada en el servicio a la sociedad. Dicha función tiene más desenvolvimiento en las universidades latinoamericanas, como es el caso de la Universidad Central del Ecuador (UCE). En el caso de la UCE, esta función, denominada vinculación con la sociedad, está orientada a la formación integral de profesionales con conocimientos científicos, compromiso social y pensamiento crítico mediante la ejecución de proyectos de investigación-acción, aprendizaje-transferencia de conocimientos con la población, con el fin de contribuir a mejorar las condiciones de vida de la comunidad (UCE, 2022c).

Si bien hay funciones que han sido readaptadas o renovadas a los tiempos actuales, hay otras que permanecen prácticamente intactas porque son parte fundamental y básica de la docencia universitaria. En este sentido, Benedito (1992) señala que entre las principales funciones universitario destacan:

- a. El estudio e investigación
- b. La docencia, su organización y el perfeccionamiento de ambas
- c. La comunicación de sus investigaciones
- d. La innovación y comunicación de las innovaciones pedagógicas
- e. La tutoría y evaluación de los alumnos
- f. La participación responsable en la selección de otros profesores
- g. La evaluación de la docencia y de la investigación
- h. La participación en la gestión académica
- i. El establecimiento de relaciones con el exterior, mundo del trabajo, de la cultura, etc.
- j. La promoción de relaciones e intercambio interdepartamental e interuniversitario

Igualmente, Marcelo (1992) puntualiza que,

en primer lugar, el profesor universitario es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza. En segundo lugar, es un especialista al más alto nivel de la ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse y ampliar, las fronteras de su rama de saber. Finalmente, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes (p.6).

En cuanto al perfil del docente universitario, Arias Gómez et al. (2018) sintetiza que este perfil se determina por los requisitos que debe reunir todo docente dedicado a la educación superior y el cumplimiento de las condiciones garantiza el desempeño de sus deberes como docente-investigador.

Tras lo expuesto por los diferentes autores, las principales funciones del docente universitario son: la docencia, la investigación y la gestión universitaria. En cuanto a las funciones del docente universitario en Ecuador, se puede concluir que ha de cumplir

cuatro funciones: de docencia, de investigación, de gestión académica y de vinculación con la sociedad. Siendo todas de gran importancia, pero las exigencias del CES tienen mayor influencia sobre la docencia e investigación.

## **5.2 Marco profesional del docente universitario**

Para hablar de desempeño docente universitario es necesario explicitar qué entendemos como tal. Por ello, a continuación, se exponen diversas definiciones del perfil profesional basado en competencias, que lo denominaremos marco profesional. En este sentido, se considera que el perfil está relacionado con las características más específicas y el marco abarca las características generales y comunes de los profesionales de la educación superior.

En primer lugar, a nivel institucional se encontró una definición del marco profesional educativo que propone el Ministerio de Educación del Ecuador MINEDUC (2015), donde señala que “es la suma de características que reflejan la esencia de la educación como profesión y ofrecen una descripción de las funciones, competencias y requerimientos que un educador debe tener para lograr los objetivos deseados” (p.1).

En la revisión de autores, encontramos que para Valcárcel (2003), el marco profesional es “el conjunto de capacidades y competencias que identifican o caracterizan la formación de una persona y le permite asumir en óptimas condiciones las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión” y menciona que este perfil va a caracterizarse por ser transferible, flexible y polivalente (p.54).

Para Fernández, (2009) el marco profesional del docente universitario “se refiere a una serie de características, habilidades y destrezas que se espera que el docente cumpla como requisito indispensable ante las demandas de una institución para lograr la calidad en su acción educativa” puesto que, si la universidad asegura calidad en el cuerpo de sus docentes, asegura en buena medida excelencia y calidad educativa en la educación superior.



Siguiendo esta definición del docente universitario, Galvis (2007) concreta que es el “conjunto de competencias organizadas por unidades de competencias, requeridas para realizar una actividad profesional, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad” (p.52).

Si analizamos las definiciones anteriores, encontramos que Valcárcel se refiere de manera general el marco de cualquier profesional, tomando en cuenta que debe tener la capacidad de adaptarse a distintos contextos de trabajo realizando diferentes funciones en distintas áreas. Mientras que Fernández señala que el docente debe cumplir con ciertas características que demandan la institución para lograr calidad educativa. Esta definición deja un vacío en relación con las habilidades sociales y contexto. Por otro lado, la definición que Galvis propone es muy interesante, ya que se centra en el conjunto de competencias y unidades de competencias. Es decir, hace una clasificación de competencias de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad.

Por otro lado, Bozu y Canto (2009), argumentan que un marco profesional basado en competencias debe cumplir dos funciones importantes en el mejoramiento permanente de la profesión; por un lado, la función articuladora entre la formación inicial y la formación permanente y, por otro lado, una función dinamizadora del desarrollo profesional a lo largo de la carrera y la profesión. Estos autores mencionan algunas razones para desarrollar un marco basado en competencias, entre las cuales:

- Se centra en el desarrollo de capacidades en los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional, capacidad para plantear alternativas pedagógicas y participar en las decisiones concernientes a la educación, en los niveles y ámbitos que les corresponda actuar.
- Nos remite a la necesidad de la formación permanente que busca profundizar y desarrollar nuevas capacidades a lo largo de la vida.

- Abre espacios de interrelación de capacidades y saberes, potenciando un desarrollo personal y profesional integral.
- Por ser contextualizado, es flexible para adecuarse a las demandas sociales, a las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes, de aprender permanentemente y de atención a la diversidad cultural y a las condiciones en que se desarrolla la docencia.
- Proporcionan versatilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, su mayor capacidad para adecuarse al ritmo de cambios de la actualidad.

Al analizar la propuesta de Bozu y Canto, se observa que todo lo que el docente pretende lograr con los estudiantes, como centrarse sus capacidades, favorecer la formación de críticos, reflexivos, autónomos, versátiles, etc., son capacidades que él mismo ha logrado desarrollar, las cuales son necesarias en sus funciones como docente. A esto se puede complementar lo que mencionaba Valcárcel (2003) que su perfil docente ha de caracterizarse por ser transferible, flexible y polivalente.

Finalmente, la definición que propone Mas y Tejada (2013) es fruto de toda una investigación, revisión de autores y dos estudios de campo. Uno de los estudios es producto de una tesis doctoral Mas (2009) y el otro es el resultado del Proyecto Europeo Leonardo da Vinci (2009-1-FR-LEOO04-07319). La definición del perfil competencial del docente universitario está relacionada con las dos principales funciones profesionales que son la docencia e investigación que debe asumir, y los escenarios donde las desarrollará, refiriéndose al contexto social, contexto institucional y aula. La propuesta de este autor se ha tomado como referencia para la elaboración de uno de los instrumentos de esta investigación. En el capítulo de metodología se explica ampliamente la construcción de dicho instrumento y su validación.

Las definiciones del marco profesional del docente universitario expuestas nos dan una idea clara que dicho marco constituye un referente para los docentes que se encuentran ejerciendo la actividad, para los que eligen seguir la docencia, para los formadores y para los encargados de formular o modificar las políticas educativas. La necesidad de definir el marco del docente universitario basado en competencias radica en la

influencia que este ejercerá sobre los estudiantes y futuros docentes, para que estos desarrollen las competencias requeridas por la profesión y puedan tener un desempeño óptimo. Además de facilitarles las herramientas necesarias para su desenvolvimiento y aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Hoy en día, entre los principales requerimientos de las universidades e instituciones de educación superior a la hora de contratar nuevos docentes es que los candidatos sean competentes, es decir, conocedores de metodologías y estrategias a aplicar como: el aprendizaje basado en problemas, trabajo por proyectos, trabajo basado en investigación, etc. En el caso que los docentes no hayan desarrollado dichos requerimientos, deberán adoptar una actitud de cambio para lograr estos objetivos, añadiendo una parte de innovación, ilusión y formación para llevar a cabo esta tarea.

En este sentido, fortalecer la profesión docente a través de la formación continua y desarrollo personal para asegurar su calidad es uno de los ejes dominantes de la política educativa actualmente en Latinoamérica (Vaillant, 2016). Entre los programas exitosos orientados al objetivo antes mencionado se encuentran “los procesos de formación centrados en la escuela en los que los colectivos docentes asumen un papel protagónico y en los que el principal referente es la práctica como fuente de reflexión, análisis y aprendizaje” (Vaillant, 2016, p.15-16).

En síntesis, el desafío de los docentes universitarios en la actualidad es desarrollar un marco integral que potencie y garantice el desenvolvimiento de las funciones en la enseñanza, investigación, gestión y vinculación con la sociedad en el contexto donde ejerza la práctica docente, para influir eficazmente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Consecuentemente, el docente universitario tiene un rol protagónico y una responsabilidad social en la que sus tareas han de estar enfocadas en “promover el pensamiento creativo y crítico de los contenidos curriculares y culturales, combinar la teoría y la práctica, así como la formación en valores” (Arias Gómez et al., 2018), con el fin de lograr una formación integral de los futuros profesionales, por lo tanto, el docente universitario debe asumir un nuevo rol que se adapte a los constantes cambios generados por la globalización y la tecnología.

Como se observa tras la revisión bibliográfica, la noción de competencia aparece en algunas de las definiciones antes mencionadas. Este concepto ha ido adaptándose en los diferentes ámbitos, dependiendo su significado de acuerdo al contexto de uso. En el ámbito universitario, según Paivé (2011), el concepto de competencia comenzó a utilizarse desde el inicio del proceso de convergencia suscitado por las políticas en la Unión Europea. En el siguiente apartado analizaremos en detalle la definición de este concepto.

### 5.3 Definiciones de competencia

El concepto de competencia tiene un significado polisémico, variando su significado de acuerdo con el contexto en que se utilice. Según Del Pozo (2012), el término de competencia profesional se utilizó por primera vez en el año 1973, por Mc Cleland, en investigaciones que estaban enfocadas a determinar las variables que explicasen la excelencia en el ejercicio profesional. A partir de dichas investigaciones, surgen varias interpretaciones y definiciones de lo que es una competencia. Se han seleccionado algunas de ellas desde 1995 hasta la actualidad, seleccionando las que se consideran más relevantes y pertinentes para este estudio, las cuales se exponen a continuación.

**Tabla 6.** Definiciones de competencia

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN
Le Boterf	1995	Una construcción, a partir de una combinación de recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes), y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.
Bunk	1994	Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.
Zabalza	2003	Conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad.
Fernández	2005	Saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente.

Tobón	2006	Son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad.
Mateo	2007	Capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar.
Tardif	2008	La competencia es “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos”. Un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas. Una movilización selectiva.
Mas	2011	Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar” para el ejercicio profesional.
Del Pozo	2012	La capacidad de desempeñar efectivamente una actividad laboral movilizando los conocimientos y destrezas necesarias para lograr unos objetivos.
Perrenoud	2012	Poder actuar eficazmente una de situaciones, movilizando y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales.
Aguilar (competencias docentes universitarios)	2015	La integración sinérgica de una serie de recursos (destrezas, actitudes, valores, conocimientos, procedimientos) que el profesor universitario moviliza y combina de manera creativa para desempeñar una docencia proactiva que contribuya al desarrollo de la persona y del entorno social.

Fuente: Elaboración propia

Para analizar las definiciones anteriores, se revisarán los criterios de los elementos clave en la definición de competencia que propone Aguilar (2015):

- Especifican recursos básicos de la persona, capacidades, destrezas, actitudes.
- Implican integración, sinergia y movilización de recursos.
- Se manifiestan en el desempeño, saber actuar.
- Se desarrollan en un contexto laboral.
- Requieren un proceso de adquisición y formación.

Asimismo, Cano (2008) estima que los principales elementos que caracterizan a las competencias son tres:

- Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, pero van más allá. La acumulación de conocimientos no quiere decir ser competente. El ser

competente implica un paso más: supone seleccionar lo que resulta pertinente en un momento y situación para resolver un determinado problema.

- Se vinculan a rasgos de personalidad, pero se aprenden: el poseer de forma innata ciertas inteligencias no garantiza ser competente. Las competencias deben desarrollarse con forma inicial, formación permanente y experiencia a lo largo de la vida. Las competencias tienen un carácter recurrente y crecimiento continuo.
- Toman sentido en la acción, pero con reflexión: para ser competente es imprescindible la reflexión.

Para Mas y Tejada (2013), las características más significativas de las competencias están relacionadas con el contexto, aplicación, práctica, dinámica, transferencia y resolución de problemas, procesamiento de la información, idoneidad, integración y complejidad e interdependencia y transversalidad. A continuación, se exponen las características de estas competencias.

**Tabla 7.** Características de las competencias

<b>CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS</b>	
<b>CONTEXTO</b>	Se vinculan a un contexto determinado y se consolidan interactuando con él.
<b>APLICACIÓN</b>	Están relacionadas con el desarrollo profesional, con desempeños contextualizados y resolución de problemas.
<b>DINÁMICA</b>	Hay diferentes grados de dominio de cada competencia y se adquiere de forma progresiva a lo largo de la vida. (Fernández-Salineró, 2006)menciona que se debe considerar como un constructo inacabado, el cual está constante construcción, deconstrucción y reconstrucción.
<b>TRANSFERENCIA Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</b>	Cuando una persona aplica sus conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de un problema y/o en un contexto diferente, se puede estimar que tiene una competencia.
<b>PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN</b>	Está relacionada con la organización de la información, resolver un problema, desarrollar un trabajo.
<b>IDONEIDAD</b>	Se refiere a la actuación adecuada en cada momento y/o contexto, ya que cada situación es única.
<b>INTEGRACIÓN Y COMPLEJIDAD</b>	Las competencias pasan por procesos mentales complejos que movilizan, integran y estructuran (conocimientos, procedimientos, actitudes y valores) junto con las capacidades

	(cognitivas, psicomotrices y afectivas). Por lo que se dispone de recursos que les permiten desarrollarse profesionalmente.
<b>INTERDEPENDENCIA Y TRANSVERSALIDAD</b>	Las competencias están entrelazadas y se relacionan al compartir conocimientos, habilidades y actitudes; adquiriéndose en el desarrollo de diferentes asignaturas y niveles.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Más y Tejada (2013).

Tomando como orientación las características y elementos clave en la definición de competencia de Aguilar (2015), Cano (2008), y Mas y Tejada (2013), se puede observar que todos los autores coinciden en que las competencias están vinculadas a los rasgos y recursos de las personas. Esto abarca las capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivas, las cuales están articuladas a conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. También implican la integración y movilización de estos recursos en un momento determinado para la resolución de problemas. Por último, requieren un proceso de desarrollo inicial y formación permanente a lo largo de la vida y se desarrollan en un contexto laboral.

La caracterización de las competencias propuesta por Cano (2008) resume en 3 puntos que están incluidos en los 5 elementos clave de Aguilar (2015) y los puntos que estas dos autoras plantean, están incluidos en la caracterización minuciosa de Mas y Tejada (2013). Por lo que, al analizar las definiciones recolectadas en el cuadro anterior, se aprecia que la mayoría de los autores concuerdan que las competencias son un conjunto de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes. La mitad de las definiciones se refieren a la integración y movilización de estos recursos. Finalmente, cuatro de las definiciones señalan que las competencias están referidas a un contexto laboral y la última definición de Aguilar está enfocada en las competencias del docente universitario.

Desde este análisis entendemos que las competencias docentes son los recursos y capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivas que el docente articula a sus conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal para contribuir al desarrollo de los estudiantes y de su entorno. Esto quiere decir que los docentes han de

movilizar e integrar los conocimientos y recursos de manera creativa y reflexiva en los diferentes contextos de su desarrollo profesional.

En definitiva, las competencias del docente universitario tienen que ir adaptándose acorde a la demanda social, por lo que sus funciones no son estables, sino dinámicas, y van variando en torno a las necesidades y políticas educativas del contexto local, nacional e internacional a las cuales se acojan. Por lo tanto, las competencias profesionales no solo refieren a la acumulación de saberes, sino que van de mano de la aplicación idónea de habilidades y actitudes según sea el contexto profesional laboral donde estos docentes se encuentren.

También es relevante añadir que hay competencias fundamentales para la vida que todas las personas deberíamos desarrollar, y que van de la mano con las competencias profesionales para un mejor desempeño tanto personal como laboral. Dichas competencias, señala Achaerandio (2010), tienen que ver con la lectura comprensiva; escritura madura; comunicación verbal y no verbal; pensamiento lógico; sentido ético; trabajo en equipo; respeto a la diversidad cultural, religiosa y social. Tejada Fernández y Ruiz (2013) manifiestan que las competencias solo son defendibles en la acción. Además, su esencia radica en la capacidad de aprender, de tomar decisiones y de transferir los conocimientos.

### **5.3.1 Clasificación de las competencias en la profesión del docente según la visión institucional**

Diversas son las instituciones que plantean y describen las competencias profesionales que los docentes o formadores deben poseer para desarrollar la práctica educativa de forma eficiente y efectiva y garantizar así la calidad de la Educación Superior.

A nivel local, en la República del Ecuador, contexto en que focalizamos este estudio, el organismo encargado de velar por la calidad educativa es el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Así lo



afirma el artículo 171 y 173 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), señalando que:

El CEAACES, es el organismo público, técnico, con personería jurídica y patrimonio propio, con independencia administrativa, financiera y operativa; que norma la autoevaluación institucional y ejecuta los procesos de evaluación externa, acreditación, clasificación académica y el aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior de sus carreras y programas (Resolución No. 231-CEAACES-SE-21-2017, 2017, p.1).

Ahora bien, a nivel general, también existen organismos internacionales que, a través de estudios y sugerencias, buscan promover y garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos centros educativos distribuidos a nivel mundial. En este sentido, se han revisado las competencias planteadas por el Proyecto Tuning América Latina, las establecidas por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación en España (ANECA), el Marco Común de la Comisión Europea y las competencias profesionales de los docentes que establece el Espacio Europeo de Educación Superior.

En primer lugar, el Proyecto Tuning América Latina (2007), establece dos bloques de competencias: transversales y específicas que debe tener cualquier perfil profesional en el ámbito educativo, las cuales son:

**Tabla 8.** Competencias de Educación Proyecto Tuning

COMP. TRANSVERSALES	COMP. ESPECÍFICAS
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.</li> <li>2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.</li> <li>3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.</li> <li>4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.</li> <li>5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.</li> <li>6. Capacidad de comunicación oral y escrita.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).</li> <li>2. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.</li> <li>3. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.</li> <li>4. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.</li> <li>5. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.</li> <li>6. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en</li> </ol>

<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.</li> <li>8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.</li> <li>9. Capacidad de investigación.</li> <li>10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.</li> <li>11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.</li> <li>12. Capacidad crítica y autocrítica.</li> <li>13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.</li> <li>14. Capacidad creativa.</li> <li>15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.</li> <li>16. Capacidad para tomar decisiones.</li> <li>17. Capacidad de trabajo en equipo.</li> <li>18. Habilidades interpersonales.</li> <li>19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.</li> <li>20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.</li> <li>21. Compromiso con su medio sociocultural.</li> <li>22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.</li> <li>23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.</li> <li>24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.</li> <li>25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.</li> <li>26. Compromiso ético.</li> <li>27. Compromiso con la calidad.</li> </ol>	<p>diferentes contextos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes en base a criterios determinados.</li> <li>8. Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.</li> <li>9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.</li> <li>10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.</li> <li>11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.</li> <li>12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.</li> <li>13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.</li> <li>14. Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>15. Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.</li> <li>16. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.</li> <li>17. Genera Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.</li> <li>18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.</li> <li>19. Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.</li> <li>20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.</li> <li>21. Analiza críticamente las políticas educativas.</li> <li>22. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.</li> <li>23. Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.</li> <li>24. Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.</li> <li>25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.</li> <li>26. Interactúa social y educativamente con</li> </ol>
---	--

	diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo. 27. Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
--	---

Fuente: Proyecto Tuning (2007)

En segundo lugar, el informe sobre el profesorado del siglo XXI, publicado el año 2015 en el XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, también establece las cualidades y competencias que ha de tener el profesorado, las cuales se basan en el Marco Común de la Comisión Europea (MEC, 2015). Entre ellas, están:

- Trabajar y gestionar el conocimiento: Acceder, analizar, comprobar, reflexionar y transmitir el conocimiento usando las tecnologías. Dominar una amplia gama de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
- Trabajar con las personas: Basarse en los valores de inclusión social y del desarrollo del potencial individual de alumnos y alumnas. Trabajar en colaboración con el resto de los profesionales de la escuela, para optimizar sus propios recursos.
- Trabajar con y en la sociedad: Preparar al alumnado para ser ciudadanos europeos. Promover el respeto intercultural, sin renunciar a los valores comunes para desarrollar sociedades más cohesionadas (MEC, 2015)

En tercer lugar, Mas y Tejada (2013) también refieren a las competencias que tienen que desarrollar el docente universitario en el EEES, estableciendo las siguientes:

- Competencias teóricas o conceptuales, analizar-comprender-interpretar, integrando el saber(conocimientos) relativos a la profesión y el saber hacer (estrategias cognitivas).
- Competencias psicopedagógicas y metodológicas, (saber aplicar el conocimiento adecuado a la situación concreta), integrando el saber y saber hacer.

- Competencias sociales, (saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva) integrando el saber ser y saber estar (actitudes, valores, normas).

Por último, la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación de España (ANECA, 2004), ha publicado los denominados libros blancos, los cuales son el resultado de varios estudios y trabajo de un grupo de universidades españolas junto con este organismo con el fin de facilitar el diseño de las titulaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. Su catálogo es un referente entre las diversas propuestas que encontramos en la revisión bibliográfica y en uno de sus libros blancos sobre la titulación del grado en magisterio, establece las competencias en: específicas de formación profesional y transversales, necesarias para la formación profesional de las titulaciones de maestros. Considerando, por un lado, aquellas cualidades transversales para los docentes de educación superior, encontramos las siguientes competencias:

- Instrumentales: capacidad de análisis y síntesis; organización y planificación; comunicación oral y escrita en la(s) lengua(s) materna(s); comunicación en una lengua extranjera; utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional; gestión de la información; resolución de problemas y toma de decisiones.
- Interpersonales: capacidad crítica y autocrítica; capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos; reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad; habilidades interpersonales; compromiso ético
- Sistémicas: autonomía en el aprendizaje; adaptación a situaciones nuevas; creatividad; liderazgo; iniciativa y espíritu emprendedor; apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida; compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional; gestión por procesos con indicadores de calidad (p.84).

Por otro lado, plantean las competencias específicas de la formación disciplinaria y profesional común en todos los perfiles de maestros, las cuales se encuentran divididas en: tres competencias comunes a todos los maestros, doce competencias relacionadas

con el saber hacer, cuatro competencias referentes al saber estar, y cuatro competencias de saber ser. (Véase anexo 1).

### **5.3.2 Clasificación de las Competencias Profesionales desde la visión de la práctica profesional**

En el intento de acercamiento al marco competencial del docente universitario, varios autores han hecho sus aportaciones en materia de clasificación ya que, como hemos visto, el concepto de competencia abarca tanto los conocimientos de la disciplina como también las habilidades, actitudes y valores que el docente ha de tener, activar y combinar según la situación educativa específica a la que se enfrente (saber hacer y cómo, según el contexto).

Aubrun y Orifiamma (1990), plantean las siguientes competencias resaltando su importancia en la actualidad. Su clasificación consiste en:

- Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales: refieren al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de llevar a cabo en la empresa en la que trabajen, tanto en lo referido a actuaciones técnicas o de producción, como a las de gestión, a la toma de decisiones, al trabajo compartido, a la asunción de responsabilidades, etc.
- Competencias referidas a actitudes: tienen que ver con la especial forma de afrontar la relación con las personas, las cosas, las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar: la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.
- Competencias referidas a capacidades creativas: abordan cómo las personas abordan el trabajo en su conjunto, si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.
- Competencias de actitudes existenciales y éticas: se relacionan con aspectos más introspectivos y autocrítica, por ejemplo, si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales, la capacidad para

analizar críticamente el propio trabajo, si se pone un proyecto personal y fuerza para hacerlo realidad, si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

Así mismo, Zabalza (2003), según su punto de vista más funcional, plantea las siguientes competencias que ha de tener el docente universitario:

- Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje: esta competencia es fundamental en la docencia, y para llevarla a cabo, se considera las determinaciones legales, los contenidos de la disciplina, el marco curricular (plan de estudio), la visión del docente y su didáctica, características de los alumnos (número, intereses) y los recursos disponibles. Con todos estos elementos se puede diseñar la propuesta formativa. Los docentes convierten una idea en una propuesta práctica.
- Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares: Esta competencia tiene relación estrecha con la anterior, donde se han de llevar a cabo acciones como: seleccionar, secuenciar y presentar didácticamente los contenidos de las disciplinas. La selección se refiere a escoger los contenidos más relevantes y adaptarlos a las necesidades formativas. La secuenciación es el orden en el que se introducen los contenidos, la relación que se establece entre ellos. Y finalmente se presentan los contenidos de acuerdo al orden determinado.
- Competencia Comunicativa: Es la capacidad que tiene el docente para manejar y gestionar la información que quiere transmitir a los estudiantes. Requiere una adecuada comunicación didáctica que garanticen la comprensión.
- Manejo de las nuevas tecnologías: Requiere la efectividad en el manejo de herramientas virtuales y la gestión de la información con propósitos didácticos. También incluyen el diseño de guías de aprendizaje, tutorías virtuales y modalidades de aprendizaje.
- Competencia metodológica: Es la manera como los docentes gestionan el desarrollo de las actividades. Está relacionada directamente con la competencia

de planificación, con la comunicativa y la de evaluación. En esta competencia se han de considerar factores como la organización de los espacios, la selección del método (magistral, trabajo autónomo y trabajo grupal) y la selección de tareas instructivas.

- Tutorizar: Es una de las más importantes en el perfil profesional, según Zabalza (2003). Se refiere al profesor que orienta el desarrollo y la formación de los estudiantes, el cual guía, apoya y despeja todas las dudas e incertidumbres que les surja por la inexperticia en relación con la disciplina o a la carrera. Las principales funciones que enmarca esta competencia son: orientación en cuanto al contenido de la asignatura y búsqueda de materiales complementarios; orientar en el tipo de actuaciones individual o grupal ofreciendo la información necesaria para sacarle el máximo provecho; orientar a los estudiantes con problemas específicos y situaciones poco comunes, orientaciones burocráticas de seguimiento, control de asistencia, participación de actividades; orientaciones de tipo más personal, debido a problemas personales, donde el profesor puede asumir el papel de formador y orientador de los estudiantes.

El objetivo de la tutoría también es reforzar el autoconcepto y autoestima; a romper al anonimato y reforzar el espíritu crítico a los estudiantes. En cuanto a las tareas del tutor, Zabalza (2003) plantea: la orientación vocacional, orientación de capacidades, orientación reglamentista, curricular y académica, orientación psicológica, enseñar a aprender y dirigir peticiones legítimas, detectar necesidades, carencias, aciertos y transmitirlos al estudiantado.

- Reflexionar e investigar sobre la práctica: Esta competencia se relaciona con el análisis y contraste de determinados hechos que ocurren en la misma aula que el docente imparte las clases, con el fin de ayudar al docente a entender lo que está ocurriendo.

Para Rial (2008), las competencias del docente universitario han de estar sincronizadas con las demandas sociales, laborales/productivas y los avances en investigación, por lo que su clasificación abarca competencias técnicas, pedagógicas, función tutorial e investigadora:

- Técnicas: definen cómo la acción que una persona que trabaja en un área profesional determinada debe ser capaz de hacer. Dicha competencia debe estar avalada por su reconocimiento, es decir, una cualificación.
- Pedagógicas: son aquellas que permite al profesor ser capaz de “analizar la educación técnica en lo que es y en lo que se debe poner en práctica; anticiparse a la acción formativa; diseñar la estrategia adecuada; operativizarla a través de los objetivos, contenidos, métodos, materiales y secuenciación; evaluar los resultados en todas sus dimensiones; y todo en concordancia con las demandas sociales y en armonía con la evolución de los perfiles profesionales y los avances tecnológicos” (Rial, 2008). Esta competencia es la que guarda relación directa con la actuación como profesor.
- Tutorial: la tutorización en la docencia universitaria se justifica aún más por la complejidad e internacionalización de esta institución, la complejidad de los planes de estudio (diversidad de tipología de créditos, solapamiento de horarios, incompatibilidades), por la heterogeneidad del alumnado (edad, dedicación, vías de procedencia, motivaciones, posibilidades de movilidad...), aumento de alumnos con necesidades educativas especiales y también la incorporación del prácticum y del proyecto fin de carrera en la mayoría de estudios, necesitando ambos de un proceso de tutorización específico.
- Investigadora: viene dada por la ambivalencia del perfil profesional, docente e investigador, lo que supone ser un experto en algún área de conocimiento y una doble profesionalización y competencia, situación que a menudo conlleva en la práctica un problema de compatibilidad, de dedicación horaria (docencia-investigación-trabajo externo), de compatibilidad del binomio docencia-investigación con la gestión y otras consecuencias profesionales a nivel individual y institucional y organizativo que esta combinación conlleva.

En el caso de Saravia (2004), plantea en su tesis doctoral un modelo estructural basado en cuatro tipos de competencias específicas y sus componentes:

- Competencia científica:



- El saber del área de conocimiento.
- La investigación integrada como motor del aprendizaje.
- Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento.
- Competencia técnica:
  - Vinculación del saber con la realidad.
  - Dinamización de procesos interactivos de investigación.
- Competencia personal:
  - Disposición para aprender.
  - Disposición para la comprensión del otro.
- Competencia Social
  - Disposición para la promoción del aprendizaje social.
  - Liderazgo para el aprendizaje por proyectos de investigación con los estudiantes.

Por su parte, Aguilar (2015) plantea dos grandes dimensiones de competencias del docente universitario bimodal, es decir, quien imparte clases presenciales y virtuales. Cada dimensión presenta cuatro y dieciséis unidades de competencias respectivamente, (para el listado completo ver anexo 2).

- Competencias transversales: valores y actitudes del ámbito personal, interpersonal y social.
- Competencias específicas: planificación de la enseñanza, mediación del proceso de aprendizaje, evaluación del aprendizaje y de la actividad docente, investigación, vinculación con la colectividad, gestión institucional.

Finalmente, Más (2013) plantea una gran aportación sobre el perfil competencial del docente universitario. Dicha construcción fue sometida a un proceso de validación por expertos y jueces. Este autor propone seis grandes competencias con sus respectivas

unidades de competencia, las cuales abarcan tanto las funciones de la docencia universitaria, refiriéndose a la planificación, el proceso metodológico, la evaluación, la tutorización, la investigación e innovación como la gestión institucional. En el siguiente cuadro se presenta la contribución de este autor:

**Tabla 9.** Competencias y unidades de competencias de Más (2013)

COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN	UNIDADES DE COMPETENCIA
<p><b>PLANIFICACIÓN:</b></p> <p>Diseñar la guía de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, todo ello en coordinación con otros profesionales.</p>	<p>Esta competencia hace referencia a los conocimientos propios y estrategias que el docente debe dominar para poder acercar la realidad social y profesional a los estudiantes. El docente debe conocer el contexto sociocultural en el que se desenvuelve el estudiantado para así poder determinar las necesidades y que sirvan como base en el diseño del perfil profesional que se pretende formar, por lo que es básico que el docente conozca estrategias de diagnóstico y didáctica que impulse el proceso de aprendizaje en la universidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caracterizar el grupo de aprendizaje.</li> <li>▪ Diagnosticar las necesidades.</li> <li>▪ Formular los objetivos de acuerdo con las competencias del perfil profesional.</li> <li>▪ Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares.</li> <li>▪ Diseñar estrategias metodológicas, atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto.</li> <li>▪ Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo con la estrategia.</li> <li>▪ Elaborar unidades didácticas de contenido.</li> <li>▪ Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios.</li> </ul>
<p><b>PROCESO METODOLÓGICO:</b></p> <p>Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje, tanto individual como grupal.</p>	<p>El docente debe ser capaz de seleccionar las estrategias metodológicas que estén acorde con las competencias que se pretende desarrollar en los estudiantes, ya que el docente es el orientador en el aprendizaje tanto grupal como individual, por lo que su destreza comunicativa es clave para facilitar la interrelación entre alumnos y el trabajo que se llevará a cabo.</p> <p>Por otro lado, el docente debe estar capacitado tecnológicamente para facilitar la innovación. La principal función de las nuevas tecnologías digitales e informacionales en la educación es optimizar las tareas, potenciar el desarrollo humano y generar nuevos conocimientos, por lo que el docente deberá poseer conocimientos suficientes en este ámbito que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos.</li> <li>▪ Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>▪ Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos.</li> <li>▪ Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación.</li> <li>▪ Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno.</li> <li>▪ Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución.</li> <li>▪ Gestionar entornos virtuales de aprendizaje.</li> </ul>

<p><b>TUTORIZACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO:</b></p> <p>Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía</p>	<p>La competencia tutorial está enfocada por la complejidad de las ofertas formativas de la Universidad, así como también los tipos de formación, ya sea inicial, continua, los horarios, las convalidaciones, el aumento de estudiantes de distintos lugares, prácticas, proyectos fin de carrera, trabajos finales de máster, postgrado, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje.</li> <li>▪ Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos.</li> <li>▪ Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos, etc., para favorecer la adquisición de las competencias profesionales.</li> <li>▪ Utilizar técnicas de tutorización virtual.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE:</b></p> <p>Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Una de las actividades más complejas en el proceso educativo es la evaluación, por lo que el docente deberá poner en juego los saberes con respecto a la planificación y el proceso de llevar a cabo la evaluación como una actividad de aprendizaje con la misma lógica que las otras actividades del proceso educativo, la cual debe estar en sintonía con los objetivos y competencias a desarrollar.</p> <p>Otro aspecto importante es la selección y validación de los instrumentos idóneos para cada situación y, como sugieren Mas y Tejada (2013), basta solo con la implementación de una evaluación holística para llegar a conocer y mejorar la calidad docente, la cual dependerá en gran medida de los cambios que se apliquen en beneficio de la función docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido.</li> <li>▪ Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos.</li> <li>▪ Evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>▪ Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente.</li> <li>▪ Tomar decisiones basándose en la información obtenida.</li> <li>▪ Implicarse en los procesos de coevaluación.</li> <li>▪ Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación.</li> </ul>

<p><b>INVESTIGACIÓN INNOVACIÓN:</b></p> <p>Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia</p>	<p><b>E</b></p> <p>Una de las actitudes más importantes del docente universitario es la predisposición al cambio y, mediante una reflexión profunda, poder propiciar innovaciones que sean oportunas en el contexto y que además den respuesta a las necesidades requeridas.</p> <p>El principal responsable de gestionar cualquier cambio es el docente y con la ayuda de la investigación podrá llevar a cabo innovaciones que cubran las necesidades en el contexto que se desenvuelva.</p> <p>Además, es imprescindible su formación permanente, que pueda incidir favorablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>En cuanto a la investigación, es una función inherente en el rol del docente universitario, ya que está enfocada en dos direcciones según Mas y Tejada (2013): por un lado, para continuar creando conocimiento científico en su área de conocimiento, que permita mejorar su campo científico y, por otro lado, la investigación sobre la docencia, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas que se adapten a los alumnos y materias, para innovar la realidad del contexto. Para alcanzar estos objetivos propuestos es necesario una actitud crítica y reflexiva de compromiso con la formación continua para el auto perfeccionamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales</li> <li>▪ Mantener relaciones con el entorno socioprofesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.</li> <li>▪ Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje</li> <li>▪ Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente</li> <li>▪ Autodiagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia</li> </ul>
<p><b>GESTIÓN INSTITUCIONAL:</b></p> <p>Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones, entre otros).</p>	<p>Otra de las actividades en la que puede implicarse el docente es la participación activa en diferentes grupos de trabajo, ya sea como encargado de diferentes actividades de la universidad, facultad, área, departamento, titulaciones. Por lo que el trabajo en equipo es clave para gestionar y desarrollar las actividades estipuladas en cada organismo.</p>	<p>Participar en grupos de trabajo.</p> <p>Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia.</p> <p>Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento.</p> <p>Participar en la programación de acciones, módulos formativos.</p> <p>Promover la organización y participar desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, entre otras.</p> <p>Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones y descriptores aportados por los organismos competentes.</p>

Fuente: Elaboración a partir de Mas (2013)

El siguiente cuadro sintetiza la clasificación de las competencias desde dos perspectivas. La primera, desde la visión institucional que se ha revisado, y la segunda, desde la visión de la práctica profesional.

**Tabla 10.** Clasificación de las competencias desde dos perspectivas

VISIÓN INSTITUCIONAL DE LAS COMPETENCIAS		VISIÓN DESDE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	
Proyecto Tuning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transversales</li> <li>• Específicas</li> </ul>	Aubrun y Orifiamma (1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales</li> <li>• Competencias referidas a actitudes</li> <li>• Competencias referidas a capacidades creativas</li> <li>• Competencias de actitudes existenciales y éticas</li> </ul>
		Zabalza (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje</li> <li>• Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares</li> <li>• Competencia Comunicativa</li> <li>• Manejo de las nuevas tecnologías</li> <li>• Competencia Metodológica</li> <li>• Tutorizar</li> <li>• Reflexión e investigación sobre la práctica</li> </ul>
ANECA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transversales: Instrumentales interpersonales sistémicas</li> <li>• Específicas a todos los maestros: saber hacer, saber estar, saber ser.</li> </ul>	Saravia (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia científica</li> <li>• Competencia técnica</li> <li>• Competencia personal</li> <li>• Competencia Social</li> </ul>
MEC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar y gestionar el conocimiento</li> <li>• Trabajar con las personas</li> <li>• Trabajar con y en la sociedad</li> </ul>	Rial (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias técnicas</li> <li>• Competencias Pedagógicas</li> <li>• Competencia tutorial</li> <li>• Competencia investigadora</li> </ul>

EEES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teóricas o conceptuales</li> <li>• Psicopedagógicas y metodológicas</li> <li>• Sociales</li> </ul>	Mas (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales.</li> <li>• Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.</li> <li>• Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.</li> <li>• Evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje.</li> <li>• Contribuir activamente a la mejora de la docencia.</li> <li>• Participar activamente en la dinámica académico- organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones, etc.).</li> </ul>
		Aguilar (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias transversales: Valores y actitudes del ámbito personal, interpersonal y social.</li> <li>• Competencias específicas: como la planificación de la enseñanza, mediación del proceso de aprendizaje, evaluación del aprendizaje y de la actividad docente, investigación, vinculación con la colectividad y la gestión institucional.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Las competencias y unidades de competencias descritas tanto por las instituciones como por los autores expuestos presentan distintas visiones que se complementan entre sí, las cuales a su vez están en consonancia con las funciones de las macro funciones, como son: la planificación, el desarrollo-interacción, la evaluación, la tutorización y la investigación-innovación. Sin embargo, las instituciones describen las competencias de forma más general que la que describen los autores.

Para la apertura a la innovación y adquisición de las competencias profesionales, es necesario que los docentes se impliquen activamente con una actitud crítica-reflexiva sobre su práctica con la ayuda de la investigación, por lo que estos dos elementos son

herramientas que apuntan a una innovación que de respuestas a las necesidades del contexto.

Ahora bien, para desarrollar competencias es necesario tener en cuenta diversas orientaciones como lo plantea Cano (2007):

- Favorecer la variedad de recursos y experiencias profesionales o sociales.
- Desarrollar la reflexividad que permitirá formalizar y hacer evolucionar unos esquemas operativos que servirán a la actividad combinatoria.
- Organizar situaciones de entrenamiento que combinen alternancia entre la teoría y la práctica, como estudios de casos, dispositivos de simulación, estudios de problemas, entre otros.
- Favorecer, en la educación inicial, las formaciones dobles de base, incluyendo las formaciones contrastadas (artística y científica, lenguas latinas y anglosajonas, matemática y literarias).
- Entrenarse en las prácticas de improvisación: escénica, oratoria, musical.
- Fomentar el desarrollo de la cultura general y la comprensión intercultural, de forma que favorezca el razonamiento por analogía y el pensamiento metafórico.

A partir del planteamiento de Cano (2007) se debería adoptar una actitud crítica y reflexiva sobre nuestra práctica docente para poder decidir y planificar en base a nuestro contexto de trabajo, así como saber qué aspectos o cuestiones se deben mejorar, eliminar y/o suplir. Aunque todo principio tiene sus dificultades y equivocaciones, también tiene sus aciertos y satisfacciones que dejan experiencias y saberes útiles que son herramientas para el futuro.

## **5.4 Aproximación al marco idóneo de un docente universitario en el siglo XXI**

Definir el marco profesional idóneo de un docente universitario no es una labor sencilla, ya que la actividad docente, como hemos descrito, abarca un amplio abanico de especializaciones y depende del contexto donde realiza la actividad.

No obstante, en este trabajo, intentaremos aproximarnos a un perfil básico tomando como premisa que el marco competencial del docente en la universidad tiene una misma base pedagógica, aunque cada uno tiene su propia especialidad y, por lo tanto, desarrollará en mayor o menor medida ciertos ámbitos a los que dedique más tiempo.

Actualmente, el perfil del docente universitario ya no solo se basa en impartir la cátedra, sino principalmente en el proceso de aprendizaje del estudiante. De este modo, el nuevo paradigma educativo considera nuevos roles que estén orientados a fomentar la innovación, la calidad y la excelencia que dirijan a este objetivo, en especial considerando las demandas e internacionalización de la universidad, por lo que el docente ha de desarrollar nuevas competencias, entre las que es imprescindible su rol de “mediador entre el conocimiento y el alumnos, facilitador y orientador del aprendizaje” (Mas y Tejada, 2013, p.9).

Asimismo, Imbernón (2014) señala la necesidad de contar con docentes con un nuevo marco competencial, capaces de asumir los retos de la enseñanza y aprendizaje del presente y futuro. En este sentido, manifiesta la importancia de dotar al profesorado de mayores competencias pedagógicas, capacidad de trabajar en equipo y de mayor responsabilidad a las instituciones, con una mayor descentralización de la gestión del personal.

Así pues, tenemos una visión holística que deja claro que el marco idóneo del docente universitario no consiste solo en impartir la docencia, sino que también debe encargarse de la organización, orientación y supervisión del trabajo y aprendizaje de los estudiantes. Ha de transferir sus conocimientos, pero también ha de estimular el



pensamiento crítico y propio, autónomo del estudiantado. Además, requiere cumplir tareas igualmente esenciales como investigar, planificar, buscar los recursos didácticos necesarios y gestionar el proceso junto con llevar a cabo las respectivas evaluaciones. Por tanto, es necesario que el docente se ajuste a un marco profesional que le permita desarrollar debidamente sus funciones y competencias ante los nuevos retos y demandas de los contextos de su práctica profesional.

Como se ha señalado al inicio de este capítulo, las cuatro funciones asignadas al docente según la Ley de Educación Superior (2010) en el artículo 107, 108 corresponden a: docencia, investigación y vinculación con la sociedad. Se añade también una cuarta función, que apela a la gestión institucional, refiriéndose a la parte administrativa que deben realizar y las actividades dependen en su medida de la institución donde se labore. Con lo cual, a nivel de educación superior, la docencia y la investigación tienen mayor relevancia sobre las otras dos funciones.

Las actividades que se describen a continuación están relacionadas con las funciones antes mencionadas, añadiendo una quinta función que refiere a la formación permanente del docente. Para ello, se han seleccionado las propuestas de Tejada y Navío (2009), Mas y Tejada (2013), Benedito (1992), Cano (2007), García-Varcárcel, Muñoz-Repiso, Tejedor-Tejedor (2011) y Aguilar (2015), autores que apoyan la recualificación continua del profesorado como herramienta fundamental para conseguir una enseñanza y educación de calidad y con mayores tasas de éxito como quedó establecido en el XXI encuentro de Consejos Escolares autonómicos y del Estado realizado en España en 2015.

**Figura 13.** Funciones del docente universitario

<b>DOCENCIA</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Planificar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, seminarios, talleres, etc., en modalidad presencial y virtual.</li><li>- Seleccionar y diseñar materiales y recursos didácticos.</li><li>- Diagnosticar las necesidades de cada grupo.</li><li>- Crear y promover entornos de aprendizaje como: estudios de casos, estudio de problemas, dispositivos de simulación, combinación entre teoría y práctica.</li><li>- Fomentar el análisis, reflexión y discusión como herramientas de aprendizaje.</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atender los diferentes ritmos de aprendizaje.</li> <li>- Propiciar un clima de confianza y diálogo que promuevan la interacción y el aprendizaje (profesor-alumnos y entre alumnos).</li> <li>- Diseñar instrumentos para la recolección de datos y la evaluación.</li> <li>- Hacer tutorías y retroalimentación individual y grupal (presencial y virtual).</li> <li>- Promover la autoevaluación, coevaluación, evaluaciones grupales y evaluación docente.</li> <li>- Hacer el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes.</li> <li>- Participar en el sistema de evaluación institucional.</li> </ul>
<b>INVESTIGACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar en el diseño, planificación y ejecución de proyectos en el aula, con docentes y/o colaboración con otras instituciones que impliquen creación e innovación.</li> <li>- Potenciar el trabajo de equipo en las investigaciones.</li> <li>- Asesoramiento y tutoría en tesis doctorales, maestrías y proyectos de grado.</li> <li>- Publicar el resultado de las investigaciones realizadas.</li> <li>- Promover la investigación en el aula como eje fundamental de aprendizaje y desarrollo profesional.</li> </ul>
<b>GESTIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinar las actividades de gestión académico-administrativas institucional y extrainstitucional.</li> <li>- Participar y organizar debates, seminarios, jornadas académicas, mesas redondas, etc.</li> <li>- Gestionar y crear entornos virtuales para el proceso de enseñanza aprendizaje.</li> <li>- Conocer y orientar en procesos de matriculación, convalidación y graduación de la institución.</li> </ul>
<b>VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer relaciones con el exterior, mundo de trabajo y cultura.</li> <li>- Facilitar el aprendizaje en la comunidad.</li> <li>- Promotor de relaciones humanas.</li> <li>- Detectar necesidades del entorno social e involucrar a los estudiantes para buscar soluciones.</li> <li>- Cumplir con el compromiso social de la universidad, llevando a cabo la realización de proyectos y actividades enfocados en el progreso de la comunidad.</li> </ul>
<b>FORMACIÓN PERMANENTE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoevaluación de la docencia e investigación para gestionar la formación continua.</li> <li>- Participar y organizar cursos en base a las necesidades individuales e institucionales detectadas.</li> <li>- Autoformación.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, a partir de la revisión bibliográfica.

Las actividades antes descritas ofrecen una idea general de lo que comprende cada función. Se puede observar que las funciones de hace dos años no son las mismas que las de la actualidad, ya que se han desarrollado y enfatizado en mayor proporción las actividades de docencia, investigación, gestión y formación permanente en modalidad virtual, a causa de la crisis sanitaria ocasionada por el SARS-Cov2 (pandemia Covid-19).

Sin duda, la pandemia ha marcado un gran cambio en el ámbito educativo y en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Sobre todo, en el caso de algunos países latinoamericanos, donde la suspensión de las clases presenciales ha podido evidenciar con mayor claridad las fronteras digitales y el alto impacto negativo que ha tenido esto en la educación, ya que en algunas zonas la conectividad es limitada y muchas familias de la población no poseen ni ordenadores o acceso a internet (UNESCO, 2020).

## 6. FORMACIÓN PERMANENTE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Uno de los criterios que definen la calidad en la educación es la formación permanente del docente. “Los docentes bien formados, apoyados y valorados son esenciales para garantizar una educación de calidad para todos y lograr la consecución de los objetivos educativos de la Agenda 2030” (UNESCO, s/f). Formación que, en palabras de Marcelo (2002), debiese ser una obligación moral para una profesión responsable de los saberes y el desarrollo de la sociedad.

A lo largo del tiempo, en la formación docente ha prevalecido un modelo tradicional de formación, encargado de la transferencia de conocimientos en el cual el profesor tenía el poder en el aula y solo su conocimiento era válido. No obstante, las nuevas necesidades y problemas en el ámbito educativo y en todos los niveles que a este lo componen nos hacen reflexionar y analizar cuál modelo de formación docente es el más adecuado en el siglo XXI, tanto para los futuros docentes como para los que ejercemos la profesión, el cual nos oriente y ayude a enfrentar los desafíos y retos en este ámbito y a su vez pueda satisfacer las necesidades de este contexto.

La UNESCO en 1982 señaló que la formación permanente es el proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, generado por la necesidad de renovarlos y con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad (como se cita en Pinya, 2008). Asimismo, Imbernón (2015) la define como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la práctica docente con la finalidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, la formación del profesorado es la mejor solución y ha significado uno de los principales problemas en la implementación de los procesos de cambio en la educación (Fullan, 2002). En cuanto a la formación inicial y permanente en el ámbito de la educación superior, ha constituido uno de los avances del siglo XXI en el contexto

español y hace más de 25 años en las universidades de países anglosajones y francófonos (Fernández March, 2008).

En los últimos años ha cambiado significativamente esta formación pedagógica (inicial, permanente), la cual se ha llevado a cabo también mediante la participación en congresos, publicaciones, presentaciones científicas con el fin de fomentar la innovación y calidad educativa. En el siguiente apartado se analizará con mayor detalle los aspectos y desafíos de la formación permanente.

### **6.1 Desafíos en la formación permanente**

En el transcurso del tiempo, varios son los cambios que han influenciado en la formación y en desarrollo profesional de los docentes, temática que ha sido estudiada por autores como Imbernón (2007), y el grupo “Formación Docente e Innovación Pedagógica” (FODIP), quienes vienen trabajando sobre el tema desde 1990, así mismo Zabalza (2003), Mas y Tejada, (2013), Sparks y Loucks Horsley, (1990). Dichos autores se han preocupado por los aspectos y perspectivas sobre la formación de los docentes universitarios y las diferentes necesidades que han emergido en este campo.

Es importante diferenciar que en el desarrollo profesional de los docentes hay dos etapas bien marcadas: el desarrollo profesional de los docentes noveles, la cual se refiere a la primera etapa de inducción a la profesión y el desarrollo de los docentes experimentados (Imbernón, 1994).

La etapa del desarrollo de los docentes noveles corresponde al período que viven los docentes tras finalizar la formación inicial, la cual abarca los 3 primeros años de docencia. Durante esta primera etapa deben ir superando inseguridades y frustraciones para fomentar y avanzar su desarrollo profesional (Cañón, 2012).

Entre los grandes cambios de la formación docente está el ocurrido entre el siglo XIX y XX, con el surgimiento de la demanda social y económica para que la labor docente sea

considerada mano de obra cualificada. Con este objetivo conseguido, hoy en día la formación docente es reconocida como profesión y los docentes son mejor remunerados, habiendo variaciones en cada país según las normativas donde el docente ejerza su labor. Entre los aspectos negativos a considerar en cuanto al desenvolvimiento del profesorado es que los gobiernos han destinado pocos recursos al sistema educativo y a la investigación, generando barreras perjudiciales o retrocesos en el desarrollo de la misma profesión docente. Fue con el impulso al mejoramiento de las condiciones productivas y laborales de los docentes y una reasignación en materia de inversión pública en educación que comenzaron a gestarse los programas de formación docente en función de competencias.

Otro de los cambios producidos a nivel educativo, del alumnado y del conocimiento es que antes la enseñanza no era más que la transmisión del conocimiento y el alumno era considerado como un objeto y no sujeto que piensa, reflexiona y actúa. Freire (1990) define este tipo de educación como “la domesticación que consiste en un acto de transferencia de conocimiento”, y por otro lado define que “la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad” (p.116). Actualmente, como hemos descrito, el foco de atención está centrado en el proceso de aprendizaje del estudiantado y en el desarrollo de éste como ser autónomo, reflexivo y crítico respecto a los conocimientos que recibe y el mundo que le rodea, y donde el docente es el mediador que les orienta.

Sin embargo, sabemos que hoy en día todavía hay sociedades que siguen impartiendo el primer tipo de formación, donde el profesor sigue siendo el único que posee el conocimiento y es el “dueño de la verdad”. Es precisamente esta realidad la que ha fortalecido el creciente interés por la formación docente continua, para que se innove el estilo de enseñanza y se promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y estos puedan aplicarlo al contexto sociocultural donde se encuentren ya que, como hemos dicho, son los docentes el nexo imprescindible con el resto de agentes que inciden sobre el proceso educativo (UNESCO, 2005, 2015).

Bajo este nuevo paradigma es que la UNESCO (2015) insta y propone a todas las administraciones educativas y del Estado a reivindicar el valor del profesorado y convertir la profesión docente en una carrera atractiva, donde la formación continua sea una prioridad y se asegure la actualización y adaptación de los conocimientos, actitudes y habilidades a los avances y cambios de la sociedad. Donde esta formación continua sea concebida como un derecho y deber de todo el cuerpo docente y a su vez se estimulen espacios de diálogo reflexivo en materia de estrategias de aprendizaje para mejorar su práctica docente, a fin de que el profesor pueda desempeñar con éxito su valiosa e irremplazable función (UNESCO, 2015).

Otro gran cambio y desafío en materia de formación docente continua tiene que ver con el nivel tecnológico. Este se ha dado por la rápida integración de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en todas las actividades de los seres humanos, por lo que se plantea también un nuevo enfoque en la educación y, por ende, la capacitación y formación continua de los docentes. Las TIC nos han convertido en ciudadanos digitales y su principal función en la educación es optimizar las tareas, potenciar el desarrollo humano y generar nuevos conocimientos, aunque toda nueva tecnología trae cambios positivos y negativos.

Sin embargo, como dijimos anteriormente, algunos países de Latinoamérica no disponen de estrategias nacionales de educación por medios digitales que aproveche las TIC, ni tampoco poseen un acceso igualitario a internet, lo que se traduce en una distribución desigual de los recursos y estrategias educativas (UNESCO, 2020). Con mayor razón el profesorado ha de ser competente en saber aprovechar y adaptar los contenidos a las tecnologías disponibles.

Sin embargo, como bien afirma la UNESCO (2020), no todos los docentes están preparados para conducir y promover la continuidad de estudios bajo la modalidad en línea, de ahí que en 2011 desarrollara un Marco de competencias en materia de TIC para ayudar a los diseñadores de políticas y currículos a identificar las habilidades que han de tener los docentes para poner la tecnología al servicio de la educación (UNESCO, 2019; 2020).

En el siglo XXI es imprescindible que los docentes asuman una actitud de reflexión sobre su práctica ante las necesidades emergentes del contexto educativo en el que se desenvuelven, y una de las características más importantes que debe tener un docente para facilitar la innovación y hacer posible el progreso educacional es la predisposición para trabajar colaborativamente y en red, además de contar con el material y los equipos necesarios para llevar a cabo satisfactoriamente las prácticas educativas. Es de gran relevancia la actitud de predisposición por parte del docente, ya que se puede contar con los mejores equipos y todo el material necesario, pero sin la aceptación del docente, no tienen ningún sentido todos los elementos a disposición.

Repensar la educación con la utilización de las tecnologías y sus respectivas implicaciones es una tarea que no siempre resulta ser fácil para los docentes, porque requiere un proceso educativo general donde se reflexione sobre las ventajas, las consecuencias y el uso adecuado que permita y fomente el desarrollo autónomo de los estudiantes, así como también las competencias respectivas.

Hoy en día el docente tiene la responsabilidad no solo de dominar la materia que imparte sino también aprender a ser un experto gestor de información sobre la misma, un buen administrador de los medios a su alcance y, desde esta orientación, dinamizar el aprendizaje de sus alumnos (Valcárcel, citado en Carrera Farran y Coiduras Rodríguez, 2012). En base a esta perspectiva, la competencia digital es clave en el marco competencial del docente en la actualidad, dado que los procesos educativos se desarrollan en una sociedad cada vez más digitalizada.

## **6.2 Aspectos clave en la formación permanente**

Entre las inquietudes que genera la formación permanente de los docentes y su desarrollo profesional está la preocupación por el ingreso a la docencia del profesorado novel ya que, según Imbernón (2014), estos deberían pasar por un curso de introducción enfocado en la innovación para evitar las prácticas educativas obsoletas. Además, este



autor expone acerca de la fragmentación de las disciplinas en la formación profesional, la cual se refiere a una tendencia actual de los sistemas educativos y se ha ido incrementando en la enseñanza universitaria. Dicha fragmentación significa el rompimiento de la unidad académica de la profesión docente que puede crear una ilusión de incrementar el prestigio por tener una especialidad, pero es una percepción que no beneficia a las disciplinas ni al desarrollo educativo.

Asimismo Morin (2001), al referirse a la fragmentación, plantea que ésta debe superar la super especialización y el reduccionismo que aísla y separa, ya que, aunque parezca una contradicción, la especialización introduce a la enseñanza una concepción de mayor productividad, por un lado, pero poco tratamiento adecuado a la diversidad, con lo que se necesita homogeneizar el conocimiento y por lo tanto a los sujetos que están aprendiendo.

A la solución de la fragmentación en la profesión docente, autores como Morin y Piaget, han planteado enfoques multidisciplinarios con el fin de proponer la interacción entre varias disciplinas tratando temas, problemas o proyectos para producir un enriquecimiento mutuo.

Por su parte Imbernón (2007), propone 10 ideas clave sobre la formación permanente de los docentes:

- 1) Es imprescindible conocer de dónde venimos y hacia donde vamos en cuanto a la herencia formativa que tenemos para seguir construyendo e innovando. Se parte de una realidad social donde el sistema educativo va evolucionando y, en consecuencia, los docentes deben de sufrir un cambio radical en cuanto a formación, incorporación y práctica laboral.
- 2) En la actualidad, hay varios aspectos evidentes en cuestión de la formación permanente con lo cual varios aprendizajes y errores también por analizar y descartar.
- 3) Hay que echar una mirada a nuevas perspectivas como las relaciones entre el profesorado, las emociones y actitudes, la complejidad docente, el cambio de

relaciones de poder en los centros, la autoformación, la comunicación, la formación con la comunidad y la influencia de la sociedad de la información.

- 4) La formación clásica es formación de problemas y en la formación permanente no hay problemas genéricos sino situaciones problemáticas; por lo que pasar de la formación clásica a la formación permanente nos abre una perspectiva formativa.
- 5) La formación permanente de los docentes necesita una formación colaborativa para desarrollar procesos conjuntos y romper con el aislamiento y la falta de comunicación.
- 6) La formación permanente apunta a que cada docente vaya asumiendo una identidad profesional, que pase de ser objeto (instrumento manejable) a sujeto.
- 7) La formación conjunta entre familia-comunidad-profesorado se perfila como una de las alternativas a las problemáticas de la educación actual.
- 8) La formación permanente más que actualizar, debe ser capaz de crear espacios de formación, de investigación, de innovación, de imaginación y los formadores del profesorado deben saber esos espacios para pasar de enseñar a aprender.
- 9) La complejidad de la tarea del docente ha ido en aumento por lo que la formación debe introducirse en el análisis educativo desde un pensamiento complejo para ahondar en cada situación que se presente y tomar decisiones acertadas.
- 10) La actividad docente siempre ha mantenido las emociones al margen con cierto alejamiento por lo que la formación permanente debe introducir en el proceso y metodología formativa una formación más actitudinal para que sean evidentes las emociones, con el fin de mejorar la comunicación, la convivencia y transmitir esa educación a los estudiantes.

Se puede considerar el diseño y personalización de un propio modelo de formación acorde al ámbito que el docente esté involucrado, ya que cada grupo de alumnos tiene diferentes cualidades y por lo tanto diferentes necesidades. Consecuentemente, se debe partir con una actitud crítica-reflexiva sobre la práctica educativa para decidir y planificar en base a nuestro campo de trabajo qué es lo más emergente de suplir. Aunque todo principio tiene sus dificultades y equivocaciones, pero sus aciertos

también, así como satisfacciones que nos dejan experiencias y saberes útiles que son herramientas para el futuro.

En este sentido, la formación docente es tan indispensable que constituye “una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo” (García, 1999). Sin la colaboración y predisposición de este colectivo, es inútil cualquier intento de cambio.

Entre los desafíos más importantes revelados en estudios relacionados a la formación permanente surgidos a lo largo del tiempo, plantea Imbernón (2020), en primer lugar está la formación en los centros educativos, donde se considera al centro como la unidad de cambio, y para cambiar la educación, se ha de cambiar a los docentes y su contexto de trabajo. En segundo lugar, la participación activa de los docentes en las actividades de formación, estimando la acción de colaborar como cultura necesaria en los docentes.

En tercer lugar, las diferentes modalidades formativas para realizar la formación permanente. Seguidamente, las nuevas estrategias de formación para desarrollar la innovación institucional mediante modelos de desarrollo y mejora de la enseñanza mediante proyectos e investigación-acción. Asimismo, la necesidad de una red de apoyo a la formación permanente. También, la importancia de asesoramientos en los proyectos de cambio en la formación en la escuela y, por último, la importancia de otros aspectos que influyen en la formación como son los aspectos emocionales, tecnológicos, éticos y morales.

Finalmente, el eje principal de la formación permanente es el desarrollo de instrumentos intelectuales que faciliten la reflexión sobre la práctica docente, con el propósito final de aprender, comprender, interpretar y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social. Añadiendo el trabajo colaborativo, el establecimiento de vínculos afectivos entre los docentes, decisiones colectivas y la participación de otros sectores sociales del ámbito educativo (Imbernón, 2020).

### 6.3 Modelos de formación permanente

El desafío de capacitar y equipar profesionalmente al cuerpo docente ante un contexto dinámico y cambiante como el actual no es tarea sencilla, sobre todo si se espera que de esta recualificación emanen prácticas docentes de calidad e idóneas a cada contexto. Se requiere asumir, por tanto, algunas tipologías o modelos adaptados, que permitan orientar y desarrollar el perfil competencial establecido como referente.

Al hacer un acercamiento al concepto de modelos de formación permanente encontramos diversas definiciones. Ángel-Uribe Aramburuzabala et al., (2013) entienden los modelos y enfoques de formación profesional universitaria como “configuraciones institucionalizadas históricamente que dirigen las prácticas de formación. Cada modelo teórico de formación docente parte de ciertas concepciones acerca de cuál es la función de la universidad y de qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente. Los modelos explican la realidad y desvelan ciertos aspectos de la misma gracias a la propiedad de filtro que poseen (p.347).

En este trabajo tomamos de referencia los modelos de formación planteados por Imbernón (2015), quien los define como una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos interrelacionados de un fenómeno en particular.

Según Imbernón (1994), para analizar modelos de formación hay que tener en cuenta varios criterios, entre ellos:

- La orientación, es decir los fundamentos teóricos y el estado de la investigación del desarrollo de la formación;
- La intervención, esto es refiere a la aplicación en programas concretos;
- La evaluación de los resultados;
- La organización de la gestión del proceso.

La consideración de estos criterios permitirá establecer una diferencia entre unos modelos u otros. En esta misma materia, Imbernón (1994) y Sparks y Loucks Horsdley (1990) reflexionan en cinco modelos que sirven como referencia para la formación docente continua:

**1. Modelo de formación orientada individualmente** (individually guided staff development): Consiste en que los docentes son los encargados de planificar y seguir las actividades de formación, siguiendo su criterio y sentido común, las cuales están enfocadas en satisfacer sus necesidades y facilitar su propio aprendizaje.

La característica principal de este modelo es que los docentes aprenden sin asistir a un programa de formación, ya que el contenido, objetivos y actividades son diseñadas por los mismos docentes. Y las concepciones que respaldan a este modelo son:

- Las personas tienen la capacidad de orientar y dirigir su propio aprendizaje, analizando sus necesidades y valorando sus resultados.
- Las personas adultas aprenden eficazmente cuando ellos son los que planifican su propio aprendizaje y no cuando realizan actividades que no han diseñado.
- Las personas están más motivadas cuando realizan modalidades y contenidos de formación, de acuerdo con sus necesidades.

A estas concepciones analizadas anteriormente, se corrobora lo que Dewey (1938) decía al estimar que el aprendizaje eficaz es el que se realiza por uno mismo.

Por otro lado, Rogers (1989) manifiesta que el objetivo más importante del aprendizaje es alcanzar el crecimiento personal, lo cual implica que las personas aprendan a utilizar sus propias aptitudes y sentimientos para descubrir y garantizar el autoaprendizaje. Dicho en otras palabras, el único aprendizaje que tiene influencia significativa en la conducta es el que se fundamenta en el autoaprendizaje y el auto-descubrimiento.

Las fases de ese modelo consisten en:

- a. Analizar lo que se necesita aprender. Si es de carácter formal, se hará una evaluación inicial, caso contrario se llevará a cabo una conversación.
- b. Diseñar el plan en base a la necesidad o interés identificado. Aquí se plantea los objetivos y se selecciona las actividades, cursos, seminarios, lecturas, etc.
- c. Realizar las actividades planificadas, ya sea individual o grupalmente.

d. Autoevaluarse.

Entre los problemas que pueden surgir en la aplicación de este modelo se estima que: puede ser muy descontextualizada; no se puede ajustar totalmente a sus necesidades; es una formación individual; puede ser muy academista; se puede implantar ideas prácticas de otros.

2. **Modelo de observación/evaluación**: Este modelo parte de la idea de que la docencia es una profesión aislada y que los docentes pocas veces reciben retroalimentación de su actuación en la clase. Consiste en una observación a los docentes con el fin de obtener datos de la práctica, sobre los cuales se pueda reflexionar y analizar para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Mientras este modelo es considerado como un potente recurso de desarrollo personal, algunos lo asocian con evaluación.

Las principales concepciones de este modelo son:

- La observación y valoración de la enseñanza facilita a los docentes datos que les permita reflexionar y analizar para favorecer el aprendizaje de los alumnos.
- La observación ofrece pautas para la mejora individual.
- El docente tiene una perspectiva diferente.
- Se beneficia el observador y el observado.
- Para llevar a cabo las fases de este modelo, es necesario la presencia de un asesor u otro profesor (retroalimentación entre iguales), las cuales son:
  - Se establecen los objetivos, el tema a tratar; se concreta el sistema de observación y previsiones de los posibles problemas que puedan surgir.
  - En base a lo que se estableció en la primera fase, la observación se realiza sobre el profesor, los alumnos o sobre una cuestión en concreto.
  - Para el análisis después de la observación, participan el observador y el profesor, donde verifican los objetivos planteados y se resaltan los aspectos relevantes esperados e imprevistos.
- El observador y el profesor reflexionan sobre la práctica docente en base a los datos recolectados.

- Algunas veces se puede llevar a cabo un análisis del todo el proceso de observación-evaluación para valorar las fases que se han seguido y discutir las posibles modificaciones en las siguientes formaciones.

Entre los problemas que pueden suscitar la aplicación de este método está el hecho de que se necesita mucha experiencia y credibilidad por parte del observador. Además, este modelo se puede convertir en una evaluación y puede resultar costoso en términos monetarios.

3. **Modelo de desarrollo y mejora**: Por un lado, consiste en dar respuesta a problemas generales o específicos de la enseñanza mediante la combinación de estrategias de aprendizaje (lecturas, observación, formación, discusión). Generalmente, las áreas donde los docentes necesitan adquirir conocimientos para dar respuesta a dichos problemas según Imbernón, (2015) son: “planificación curricular, conocimientos derivados de la investigación sobre la enseñanza eficaz, estrategias para crear grupos en resolución de problemas” (p.8). Por otro lado, se trata de que los docentes están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas y en la mejora de la institución educativa y llevando a cabo proyectos didácticos.

Según Imbernón (1994, 2015), la base de este modelo está en la concepción de que las personas aprenden de manera eficaz cuando les surge la necesidad de saber algo en concreto o resolver un conflicto. Los implicados en su trabajo comprenden mejor lo que se requiere para mejorarlo. Los docentes adquieren conocimientos y estrategias por medio de su participación en la mejora de la calidad del centro educativo.

Entre los pasos a seguir de este modelo está en primer lugar la identificación del problema o situación problemática sobre la percepción de los docentes; luego plantear una posible respuesta formal o informal; seguidamente se pone en marcha el plan de formación que puede tener una duración de días, meses o años; finalmente se valora los resultados obtenidos.

Entre los problemas que pueden surgir en este modelo están: la falta de tiempo y recursos; la falta de asesores de proceso; falta de liderazgo; cultura individualizada y colegialidad artificial.

4. **Modelo de entrenamiento o institucional:** Este modelo, como su nombre mismo lo indica, consiste en asistir a cursos, seminarios o sesiones de entrenamiento organizados por la institución educativa. El formador es el “experto”, quien selecciona el contenido y las actividades que se supone han de ayudar a cumplir los objetivos planteados.

La concepción básica de este modelo es que los resultados de la formación produzcan cambios en las actitudes de los docentes y estas sean traspasadas al aula (Imbernón, 2015).

Entre los fundamentos teóricos que avalan este modelo se encuentra Sparks (1983), quien argumenta que los profesores pueden cambiar su manera de actuar y aprender a reproducir comportamientos en sus clases. Por su parte, Joyce & Showers (2002), plantean que los docentes pueden desarrollar estrategias de aprender a aprender, pero para ello necesitan actitudes como la perseverancia, firmeza y entender la importancia de la transferencia de conocimientos adquiridos en la formación a la clase.

Las fases de este modelo comienzan por el diagnóstico, el cual permite realizar la planificación del programa, luego se lleva a cabo la formación y, posteriormente, se realiza el seguimiento, donde se realiza la retroalimentación y finalmente se recibe una asesoría de todo el proceso.

5. **Modelo de investigación o indagativo:** En este modelo, los docentes deben identificar un área de interés, después recolectar información y, en base a la interpretación de los datos, realizar los cambios pertinentes en la enseñanza.

La investigación es una herramienta fundamental para los docentes, ya que a través de ella se detecta, se resuelve y se puede desarrollar como personas, profesionales y a nivel institucional. Esta actividad puede ser individual o grupal.



La concepción fundamental de este modelo, según Sparks y Loucks Horsley (1990), son:

- Los docentes son inteligentes y puede plantear o plantearse una investigación en base a su experiencia.
- Los docentes intentan responder las cuestiones planteadas mediante la búsqueda de información y reflexionan sobre los datos obtenidos, a fin de obtener respuesta a los problemas identificados.
- Los docentes desarrollan nuevas formas de comprensión cuando plantean inquietudes sobre su práctica y recolectan sus datos para responder a cada una.

Las fases del modelo comprenden, en primer lugar, la identificación del problema; después, recoger la información; analizar los datos; realizar los cambios; y finalmente analizar los efectos de la intervención.

Entre los inconvenientes para la realización de este modelo está el tiempo (se necesita mucho tiempo), recursos, conocimientos de técnicas de investigación-acción y docentes con predisposición y actitud positiva.

Para finalizar, en cuanto a la modalidad de formación docente, se considera que la más adecuada a elegir es aquella que se realiza en la institución educativa, la cual ha de estar en línea con la visión y misión que esta institución tiene (Valcárcel, 2004), ya que, como señala Imbernón (2002), es la vía para que los docentes adquieran un papel de investigadores sobre su práctica y utilicen una metodología basada en la comparación con la de los compañeros y contrastada con la práctica, que tengan alta participación en actividades profesionales adicionales a sus enseñanzas en el aula, una participación considerable de formación y una alta valoración de la colaboración profesional” (Imbernón, 2002, p.31).

En este sentido, la formación permanente será efectiva solo con una reflexión profunda y la predisposición total de todos los que conforman el sistema para puedan tomar en conjunto las decisiones adecuadas y enfocadas al progreso y al desarrollo tanto de los

estudiantes como de su carrera profesional, solo de esta forma se podrá conseguir una innovación eficaz con la participación de todos y obtener así un cambio educativo.

## **El docente crítico reflexivo**

La preocupación por la formación docente conlleva necesariamente a revisar y reflexionar sobre lo que se hace hoy (Chacón, 2006). Su formación ha de estar en constante discusión y reflexión para poder fortalecerla y/o rectificarla y así adaptarse a los constantes cambios que la sociedad enfrenta en el mundo globalizado.

En este sentido, la reflexión sobre la práctica educativa, entendida esta como un proceso de pensamiento racional deliberado y crítico en torno al actuar docente, incorpora, según Chacón (2006), elementos éticos que lo comprometen a decidir y ejecutar acciones destinadas a las finalidades educativas y así “contribuir con la formación integral de ciudadanos creativos, con talento para construir un mundo más humano y solidario” (s/p). Este enfoque pedagógico crítico, reflexivo y creativo tiene como fundamento el desarrollo holístico de la persona, basado en el razonamiento, el respeto mutuo, la cooperación y la ética moral en el día a día (Carmona, 2008).

Ahora bien, para desarrollar una “verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones” (Perrenoud, 2001, p.13).

La idea de Perrenoud (2001) nos hace pensar que la práctica reflexiva debe convertirse en un hábito. Junto con ello, existen otros elementos que son necesarios para desarrollar un profesional reflexivo. Entre ellos están:

a partir de la formación inicial, crear los lugares para el análisis de la práctica, de mestizaje de aportaciones y de reflexión sobre la forma de cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase. Y también contar con

lugares, quizá los mismos, para el trabajo sobre uno mismo, sobre los propios miedos y las emociones, para favorecer el desarrollo de la persona y de su identidad.” (Perrenoud, 2001, p.17).

Además del conjunto de los elementos antes mencionados, Kemmis (1993, 1999) plantea ciertos requisitos, que el docente debe tener en cuenta para reflexionar sobre la educación y su práctica profesional. En primer lugar, la reflexión se ha de dirigir hacia las relaciones entre el pensamiento y la acción; segundo, la reflexión no es una forma individualista de trabajo, ya que conlleva relaciones sociales; tercero, no es neutral, dado que está infundida por intereses humanos, políticos, culturales y sociales; cuarto, toma partido por la transformación del orden social; quinto, permite la reconstrucción de la vida social mediante la comunicación y la toma de decisiones; sexto, ha de explorar la doble dialéctica del pensamiento y de la acción, del individuo y la sociedad; y por último, la mejora de la reflexión ha de permitir que las personas se impliquen en una crítica ideológica y en la investigación-acción.

Por otro lado, Perrenoud (2001) menciona que varias son las razones para desarrollar una práctica reflexiva, entre las cuales están:

- Compense la superficialidad de la formación profesional.
- Favorezca la acumulación de saberes de experiencias.
- Acredite una evolución hacia la profesionalización.
- Prepare para asumir una responsabilidad política y ética.
- Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas.
- Ayude a sobrevivir en un oficio imposible.
- Proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo.
- Ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz.
- Favorezca la cooperación con los compañeros.
- Aumente la capacidad de innovación (2001, p.46).

En síntesis, desarrollar una actitud crítica reflexiva sobre la propia práctica docente, posibilita el desarrollo tanto personal como profesional, proporcionando las

herramientas y medios necesarios para enfrentar situaciones complejas en la educación y los continuos cambios en la sociedad.

## 7. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología describe la manera como se llevará a cabo la investigación. Consiste en una sistematización lógica que marca el camino a seguir, determinando los instrumentos y técnicas de análisis de la información. Además, tanto si es desde un enfoque cuantitativo como cualitativo, ambos resultan ser gran valía para el avance de la ciencia.

El enfoque metodológico de esta investigación consiste en un estudio de caso, a lo que Stake (2010) define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11).

El estudio de casos se centra en un suceso específico, en el cual

el investigador del estudio de casos observa por lo general las características de una unidad individual: un niño, una clase, una escuela o una comunidad. El objetivo de dicha observación es sondear en profundidad y analizar exhaustivamente los fenómenos múltiples que constituyen el ciclo de vida de la unidad, con la idea de establecer generalizaciones sobre una población más amplia a la que pertenece la unidad (Blaxter et al., 2008, p.85).

Una de las ventajas que permite el estudio de casos es explorar para interpretar los significados, los cuales son de mucha utilidad para futuros trabajos de investigación. También pueden ayudar a cambiar la práctica, ya que un estudio de casos puede ser un subconjunto de un proyecto de investigación-acción más amplio. Lo cual significa que influyen significativamente en el contexto en el cual se realiza.

Según Stake (2010), los objetivos del estudio de caso no es la comprensión de otros, sino la comprensión del caso particular que se está estudiando, por lo que consiste en un estudio intrínseco. Para este autor, “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien” (p.20). De esta manera, se puede determinar qué aspectos del caso en particular

se diferencian del resto, además de comprender cómo observan las cosas las personas que forman parte del contexto estudiado.

Este tipo de estudios son de carácter descriptivo, ya que al final se obtiene una amplia descripción que responde a una mejor comprensión holística del caso, es inductivo porque su proceso lleva a interrelacionar conceptos a partir del estudio riguroso de sistema donde se está llevando a cabo la investigación; es heurístico porque permite al lector descubrir nuevos significados, ampliar sus conocimientos o a su vez confirmar lo que ya sabe. Asimismo, Torrado (2004) señala que la investigación descriptiva tiene como objetivo principal describir un fenómeno dado a partir de diversas acciones relacionadas entre ellas.

Para la recolección de datos, se formula una serie de preguntas y se aplica mediante cuestionarios y entrevistas. Finalmente, se hace estimaciones de las conclusiones a partir de los resultados obtenidos de la muestra.

La discusión sobre las metodologías de investigación cuantitativas y cualitativas ha sido un constante debate en el mundo de las ciencias sociales y de la educación (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Para Hernández Sampiere et al., (2014), tanto la implementación del enfoque cualitativo como cuantitativo contribuyen al aumento del conocimiento científico sobre un determinado hecho o realidad(es).

Por un lado, el enfoque cuantitativo se fundamenta en un esquema deductivo y lógico que busca formular preguntas de investigación e hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y posteriormente probarlas y explicarlas. Mientras que la investigación cualitativa se basa en un proceso más inductivo, en el cual se utiliza la recolección de datos para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación, proporcionando profundidad y riqueza interpretativa a los datos sin necesidad de medición numérica (Hernández Sampieri et al., 2014).

Se utilizarán diferentes instrumentos para la recolección de datos cuantitativos y cualitativos, puesto que se considera que la combinación de instrumentos se complementa para obtener una mejor perspectiva holística del tema a investigar. Con esta visión, la importancia de la investigación con instrumentos variados es aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades. Asimismo, se pretende describir y especificar propiedades, características y perfiles de personas (Hernández Sampieri et al., 2014). Para esta fase cualitativa-descriptiva, es importante el lenguaje natural con el que se describe y también la interpretación por parte del investigador (Stake, 2010).

El diseño de este estudio es de triangulación concurrente, dividido en tres fases: La primera comprende la recopilación de datos de tipo cuantitativo mediante dos cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes; la segunda fase abarca la recolección de datos cualitativos a través de entrevistas semiestructuradas a directivos, grupos de discusión de estudiantes de las diferentes carreras, y la tercera fase engloba la triangulación e interpretación de los datos obtenidos.

En la siguiente tabla se presenta un resumen con los objetivos, preguntas de investigación e instrumentos para la recogida de la información. La primera columna contiene las preguntas que motivan y justifican la formulación de los objetivos de la columna central. Mientras que la última columna indica el instrumento seleccionado para resolver las preguntas planteadas en la investigación.

**Tabla 11.** Preguntas de investigación, objetivos e instrumentos de recogida de información

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
¿Tienen los docentes universitarios el perfil y las competencias profesionales y pedagógicas necesarias para el desarrollo de la práctica profesional?	1. Determinar el marco competencial de los docentes universitarios, a partir de su percepción y la percepción de los estudiantes, con el fin de conocer las posibles necesidades formativas y proponer lineamientos de formación permanente para la innovación pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas.</li> <li>• Cuestionario.</li> </ul>
¿Cuál es el perfil competencial idóneo del docente universitario?	1.1 Definir el marco competencial idóneo del docente universitario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas.</li> <li>• Revisión documental.</li> </ul>
¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre el perfil competencial obtenido mediante la percepción de los docentes y el perfil idóneo?	1.2 Establecer las diferencias y semejanzas entre el marco competencial obtenido de la percepción de los docentes y el marco idóneo para determinar la distancia entre ambos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario.</li> <li>• Revisión documental.</li> </ul>
¿Según la percepción de los docentes, que necesidades formativas tienen?	1.3 Determinar las necesidades formativas según la percepción de los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario.</li> </ul>
¿Qué necesidades tienen los docentes y la facultad en cuanto a formación permanente y desarrollo de competencias profesionales?	2. Indagar las necesidades de formación de los docentes, de la Facultad y necesidades externas que influyen en la formación permanente y en el desarrollo de las competencias profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas.</li> <li>• Cuestionario.</li> <li>• Grupo de discusión</li> </ul>
¿Reciben los docentes universitarios la formación permanente necesaria para el desarrollo de las competencias profesionales que incidan en el desarrollo de la práctica profesional?	2.1 Conocer el plan actual de la formación permanente que se lleva a cabo para los docentes en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas</li> <li>• Revisión documental</li> </ul>
¿Qué tipo de formación permanente reciben los docentes actualmente?	2.2 Examinar los tipos de formación permanente que reciben los docentes para identificar la tendencia de formación y los beneficios que esta aporta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas</li> <li>• Revisión documental</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia



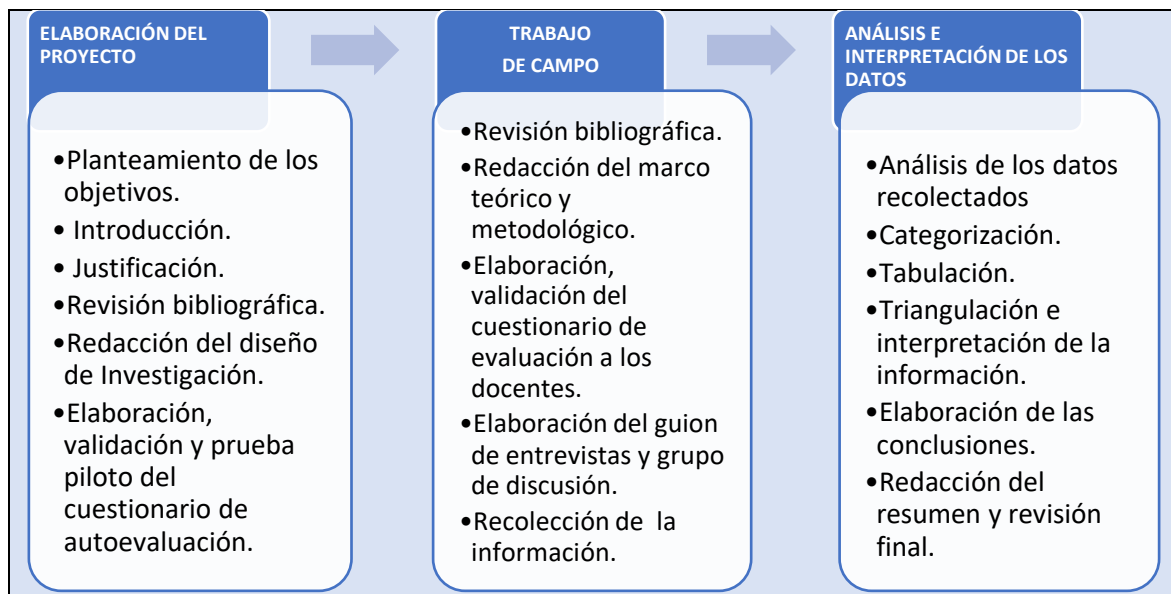
## 7.1 Diseño metodológico de la investigación

El diseño metodológico de esta investigación ha quedado plasmado en la siguiente ilustración, la cual muestra el resumen del proceso de la investigación llevado a cabo. En primer lugar, se plantea el problema a investigar, el cual dio lugar al planteamiento del proyecto. Consecuentemente los objetivos del estudio, la revisión bibliográfica y la elaboración, validación y aplicación de la prueba piloto del cuestionario de autoevaluación de los docentes.

En segundo lugar, se ha realizado el trabajo de campo, donde se elaboró el marco teórico, el marco metodológico, la elaboración, validación y prueba piloto del cuestionario de evaluación a los docentes. Posteriormente, se elaboró el guion de las entrevistas y grupo de discusión. Finalmente, se prosiguió con la recogida de los datos.

Finalmente, se ha realizado el análisis de los datos recolectados, la interpretación y triangulación. Por último, la redacción de las conclusiones, donde también se ha incluido el contraste de los datos obtenidos en los dos contextos en los que se aplicó el cuestionario de autoevaluación docente.

**Gráfico 9.** Proceso de la investigación



Fuente: Elaboración propia

## **7.2 Instrumentos de recogida de información**

A fin de recolectar la información y los datos necesarios para efectuar esta investigación, se emplearon 4 instrumentos para recoger datos cuantitativos y cualitativos. En el caso de la recolección de datos cuantitativos, se aplicaron dos cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes: uno de autoevaluación docente, y otro de evaluación docente. Y para la recolección de los datos cualitativos se realizaron entrevistas a docentes y directivos, y un grupo de discusión con los estudiantes.

## **7.3 Construcción de los cuestionarios de autoevaluación y evaluación a los docentes**

En este apartado, se describe la construcción y validación de los cuestionarios de autoevaluación de las competencias docentes y de evaluación a los docentes. En primer lugar, se ha revisado la definición y los aspectos más relevantes a la hora de construir este instrumento. Después se describe el proceso de validación que se llevó a cabo con la ayuda de los expertos docentes de la Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona y Universidad Central del Ecuador.

### **7.3.1 Revisión de la definición de cuestionario**

Uno de los principales procesos investigativos es la recolección de la información mediante técnicas e instrumentos. El cuestionario es uno de ellos, el cual, gracias a su versatilidad, constituye uno de los instrumentos más clásicos y utilizados en ciencias sociales y humanidades para la obtención y registro de datos.

Según Cabrera, (2000) el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas ordenadas y de forma sistemática, que permite recoger información sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de los encuestados. Asimismo, Sierra Bravo (2003), define al cuestionario como un conjunto de preguntas que se preparan cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan recolectar en una

investigación, para su posterior contestación por la población o su muestra que se extiende un estudio determinado.

Para Torrado (2004), un cuestionario es el instrumento de recopilación de información compuesto por un conjunto limitado de preguntas. Su uso proporciona al sujeto información sobre sí mismo y de su entorno. Por su parte, para Martínez (2004) el cuestionario es una técnica que permite recoger información sobre opiniones, actitudes, habilidades de manera sistemática en concordancia con los objetivos con los objetivos del investigador, las variables que aparecen en la investigación de una muestra que pertenece a la población seleccionada.

Algunas de las principales características de este instrumento y que lo diferencian de otras técnicas, según Martínez Mediano y Galán (2004), es que permite recoger una gran cantidad de información referida a hechos diversos; las preguntas están reducidas por el investigador entorno a las variables que investiga, garantizando de este modo cierta estabilidad en las respuestas; la información que se recoge se centra en aspectos tanto objetivos como subjetivos o de opinión y las personas que responden lo hacen desde su propia interpretación de la pregunta.

Tomando como base las definiciones antes mencionadas, se puede decir que el cuestionario es un instrumento y técnica de recogida de información, compuesto por una serie de preguntas, las cuales permiten obtener datos de manera sistemática sobre percepciones, habilidades, actitudes y del entorno de la población o muestra del estudio establecido. En la presente investigación se elaborarán dos cuestionarios, los cuales constituyen dos de los instrumentos principales de recogida de información para dar respuesta a 4 preguntas y objetivos planteados en este estudio.

### **7.3.2 Aspectos relevantes en la construcción de los cuestionarios**

Para la elaboración de cuestionarios como instrumento de recolección de datos se deben tener en cuenta los propósitos y objetivos de la investigación, ya que estos

constituyen la guía principal para el desarrollo de esta. Además, son los que determinan la población y muestra a la cual será posteriormente aplicada. La población determina el modo de elaboración del cuestionario, su estructura, el tipo de preguntas, redacción de carácter sencillo o complejo y, por otro lado, los recursos determinan aspectos como la aplicación a una muestra amplia o reducida (Martínez, 2004).

Autores como Martínez Mediano y Galán (2004), Martínez (2004) y Sierra Bravo (2003), plantean que a la hora de elaborar un cuestionario se debe considerar en primer lugar el rasgo para medir, concretado en las variables que se van a estudiar, los objetivos del estudio, el tipo de preguntas, longitud del instrumento. Después, dicho instrumento debe pasar por un juicio de expertos, los cuales evalúan y validan las preguntas del instrumento. En este proceso se analiza si las preguntas son adecuadas, si están acorde con los objetivos planteados en la investigación, si están redactadas de manera clara y si miden el constructo(s) o variable(s) que se ha establecido en el instrumento. Una vez los expertos emiten sus juicios y sugerencias, se deben realizar los cambios necesarios y requeridos en el cuestionario, según corresponda.

Posteriormente se realiza la prueba piloto, es decir, la primera aplicación del cuestionario. La prueba piloto permite detectar posibles problemas, la corrección de estos y con los resultados obtenidos se puede calcular los índices de fiabilidad, validez y homogeneidad de los ítems del cuestionario, los cuales determinan si el cuestionario está apto para su aplicación definitiva (Martínez, 2004).

La construcción de este instrumento debe obedecer a dos criterios básicos de la investigación como son la fiabilidad y la validez. La fiabilidad refiere a la consistencia interna y es uno de los indicadores de que el instrumento tiene rigor científico. Se relaciona con criterios como la credibilidad y veracidad. Por su parte, la fiabilidad determina la precisión del instrumento y ésta se obtiene mediante los resultados que nos aporta la prueba piloto, los cuales se introducen a un programa estadístico que nos proporciona este porcentaje de fiabilidad.

Entre los métodos más conocidos y utilizados que establecen la fiabilidad de un

instrumento está el Alpha de Cronbach. Cuanta más fiabilidad tenga un instrumento, más refleja la realidad. En este caso, el Alpha de Cronbach determina que si un instrumento tiene mucha fiabilidad el indicador será lo más cercano a 1, mientras que tendrá baja fiabilidad cuando el valor va decreciendo y si pasa a valores negativos, el instrumento no es fiable.

### **7.3.3 Construcción del cuestionario de autoevaluación de las competencias docentes**

El instrumento de autoevaluación de competencias docentes ha sido diseñado a partir del Perfil Competencial del profesor universitario construido por Óscar Mas (2013). Dicho perfil fue sometido a un proceso de validación mediante la técnica Delphi por parte de 7 expertos, seguidamente de una configuración de perfil definitivo y validación por 11 jueces. Por lo tanto, se ha tomado de referencia las seis competencias descritas por este autor y se han añadido dos competencias a partir de una tesis doctoral de Aguilar (2015), considerada relevante en el perfil del docente universitario. Estas competencias son: cumplir con sentido ético e integro las diferentes funciones de la docencia (Valores y actitudes del ámbito personal y social) y Comprometerse e implicarse con responsabilidad en la tarea docente. A estas competencias se añadió el dominio de la disciplina, por lo que hemos denominado “dimensión del saber disciplinar y saber pedagógico”, en donde se ha tomado como referencia dos unidades de competencia de la autora antes mencionada y las tres restantes se han elaborado.

Siguiendo las orientaciones antes mencionadas y tomando en cuenta las recomendaciones de Martínez (2004), Sierra Bravo (2003), Cabrera (2000) y Martínez Mediano y Galán (2004), en el proceso de construcción y validación de los cuestionarios se han llevado a cabo las siguientes fases:

- **Determinar los principales objetivos del diseño del instrumento.** Entre los objetivos que se pretende conseguir con la ayuda de este instrumento, por un lado, está el determinar el perfil competencial de los docentes universitarios de

la UCE y aspectos relevantes de sus funciones a partir de su percepción. Por otro lado, conocer las posibles necesidades formativas de estos docentes.

- **Determinar y operacionalizar las variables:** En este caso, son las “competencias profesionales del docente universitario”. Dichas variables son conceptos que van a ser estudiados y medidos en una investigación, las cuales asumen valores diferentes que pueden ser cuantitativos o cualitativos y que a su vez pueden ser definidas conceptual y operacionalmente (Reguant y Martínez, 2014). Mediante este proceso, las variables son sometidas a una desagregación de los componentes más abstractos (dimensiones, subdimensiones) en elementos concretos que se puedan valorar, observar y medir por medio de sus indicadores.

Los indicadores nos aportan información que puede transformarse en valores numéricos, los cuales nos permitirán a su vez realizar operaciones estadísticas y de esta manera explicar la realidad estudiada mediante los datos obtenidos. Para hacer posible su medición, se han seleccionado 6 áreas de contenido a partir del perfil competencial del profesor universitario construido por Mas (2013) y 2 áreas de la tesis de Aguilar (2015). A continuación, se detalla la operacionalización de las variables.

**Tabla 12.** Operacionalización de las variables del cuestionario de autoevaluación

CONSTRUCTO	COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	
COMPETENCIAS	DIMENSIONES	INDICADORES
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales	1. PLANIFICACIÓN	1.1 Formula objetivos de acuerdo con las competencias del perfil profesional del egresado. 1.2 Diseña estrategias metodológicas que atiendan a la diversidad de los alumnos. 1.3 Selecciona y elabora materiales y recursos didácticos acorde a las competencias, contenido, actividades y evaluación. 1.4 Planifica con anticipación el proceso educativo, temporizando las diferentes actividades a desarrollar en la asignatura. (plan docente)

<p>2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal</p>	<p>2. PROCESO METODOLÓGICO</p>	<p>2.1 Aplica estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje y en el de los compañeros.</p> <p>2.2 Propone a los alumnos trabajos colaborativos, a fin de promover la interacción y participación.</p> <p>2.3 Utiliza las nuevas tecnologías para crear entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante.</p> <p>2.4 Diseña páginas Web, blogs, recursos educativos abiertos y otros materiales multimedia para el aprendizaje de la asignatura.</p>
<p>3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía</p>	<p>3. TUTORIZACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO</p>	<p>3.1 Planifica acciones de tutorización, para el seguimiento de los alumnos (aprendizaje-actitudes)</p> <p>3.2. Propicia un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos</p> <p>3.3. Orienta de forma individual y/o grupal a los estudiantes, el proceso de construcción del conocimiento para favorecer la adquisición de las competencias profesionales.</p> <p>3.4. Utiliza técnicas de tutorización virtual.</p> <p>3.5 Analiza los resultados de la evaluación continua y final y realiza comentarios personalizados a los estudiantes.</p>
<p>4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>4. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DEL DOCENTE</p>	<p>4.1 Comparte con los estudiantes los criterios de evaluación de la asignatura que se aplicarán desde el principio.</p> <p>4.2 Practica la evaluación formativa utilizando diversas técnicas coherentes con las competencias que se quiere desarrollar.</p> <p>4.3 Evalúa los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>4.4 Promueve y utiliza técnicas e instrumentos de autoevaluación discente.</p> <p>4.5 Promueve la coevaluación entre estudiantes.</p> <p>4.6 Toma decisiones basándose en la información obtenida.</p>
<p>5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia</p>	<p>5. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN</p>	<p>5.1. Participa con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales</p> <p>5.2. Mantiene relaciones con el entorno socio profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.</p> <p>5.3. Participa activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje</p> <p>5.4 Realiza un autodiagnóstico de necesidades de formación para la mejora de la docencia.</p>

		5.5 Lidera, coordina y monitorea proyectos de investigación.
6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones.)	6. GESTIÓN INSTITUCIONAL	6.1 Se involucra en el desarrollo de la institución y participa en las comisiones multidisciplinares de docencia. 6.2 Promueve y participa en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento. 6.3 Promueve la organización y participa en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, módulos formativos. 6.4 Participa en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores, aportados por los organismos competentes.
7. Cumplir con sentido ético e integro las diferentes funciones de la docencia.	7. VALORES Y ACTITUDES DEL ÁMBITO PERSONAL	7.1 Respeto las normas éticas y sociales establecidas por la institución. 7.2 Respeto las diferencias culturales, étnicas, sociales y religiosas de mis alumnos y compañeros. 7.3 Trato cordial y respetuosamente a todas las personas con quienes me relaciono. 7.4 Soy flexible y receptivo y capaz de cambiar de acuerdo con las demandas del grupo. 7.5 Mi comunicación con los estudiantes y colegas es fluida y espontánea, creando un clima de confianza.
8. Comprometerse e implicarse con responsabilidad en la tarea docente y dominio de la disciplina.	8. SABER DISCIPLINAR Y SABER PEDAGÓGICO	8.1 Dominan el área disciplinar que imparte la asignatura. 8.2 Afrontan los problemas educativos, buscando soluciones pertinentes para resolverlos. 8.3 La asignatura tiene equilibrio entre teoría y práctica. 8.4 Las clases impartidas son motivadoras. 8.5 Transmiten interés a los estudiantes por la asignatura

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizada la operacionalización de la variable (s), el siguiente paso es planificar el contenido del cuestionario.

- **Planificación del contenido del cuestionario y selección del tipo de preguntas:**

El principal elemento de un cuestionario son las preguntas y depende su éxito en gran manera de la elaboración y formulación. En este paso se definirán el tipo de preguntas más adecuadas, que sean fáciles de responder y que las instrucciones sean claras. Por lo que se han formulado 45 preguntas, orientadas a recolectar



información sobre tres ámbitos del perfil competencial del docente universitario.

En la siguiente tabla se describe el tipo de preguntas que se han seleccionado en cada ámbito para obtener los datos requeridos. En el caso del ámbito de las competencias profesionales, las preguntas se han formulado como se ha explicado antes, en base a los indicadores establecidos sobre las 6 competencias planteadas por Más (2013) y dos competencias de la tesis de Aguilar, (2015).

**Tabla 13.** Ámbitos y tipos de preguntas del cuestionario de autoevaluación

ÁMBITOS	TIPOS DE PREGUNTAS
Características de su formación profesional	Tres preguntas abiertas, referentes a los títulos profesionales obtenidos, títulos de postgrado y si se encuentra cursando algún estudio.
Características laborales:	Tres preguntas categorizadas, es decir se presenta una serie de opciones que el encuestado tiene que elegir referentes a los años de trabajo en la UCE, jornada de trabajo, el porcentaje que destina a cada función como es la docencia, investigación y gestión-extensión.
Competencias profesionales	Treinta y nueve preguntas en escala en torno a las competencias de planificación, proceso metodológico, tutorización y acompañamiento, evaluación, gestión institucional, con 6 categorías de respuesta del 0 al 5: No poseo el indicador 0 Nivel básico. 1 Intermedio 2 Intermedio alto. 3 Alto 4 Excelente 5

Fuente: Elaboración propia

- **Validación del cuestionario de autoevaluación:** Una vez tenemos el instrumento listo, se continua con la validación del cuestionario mediante el juicio de expertos, el cual es un proceso donde se lleva a cabo la revisión crítica por parte de las personas expertas en el tema de estudio, dado que dominan los conocimientos en el ámbito de investigación y que además cuentan con una considerable experiencia en tareas investigativas con la utilización de este tipo de instrumentos de recogida de información. Autores como Hernández Sampieri et al. (2014) denominan a este proceso como validez de contenido, donde los

expertos comprueban que el instrumento mide realmente las variables de nuestro interés. También se trata de comprobar si las preguntas están en concordancia con los objetivos de la investigación y si cada ítem está redactado de manera clara (Torrado, 2004).

En este caso, la validación se llevó a cabo por parte de 3 catedráticos de la Universidad de Barcelona y 1 de la Universidad Autónoma de Barcelona. Por medio de un correo electrónico se les hizo llegar a los expertos el instrumento y se les pidió realizar este procedimiento. De la misma manera se recibieron las observaciones y sugerencias. A continuación, se detallan las observaciones que realizaron los expertos.

**Tabla 14.** Observaciones de los expertos del cuestionario de autoevaluación

No. Preg.	OBSERVACIONES	CAMBIOS REALIZADOS	No. Suger.
1.2	Escribe en la instrucción algo que permita agregar otro en caso de tener más de uno.	Otros	1
1.3	Yo añadiría estudios de didáctica pedagógica	Capacitación Pedagógica	1
2.1	- Revisar escalas - Es un contrasentido la opción. Si aun así quieres incluirla, escribe más bien "apenas estoy comenzando en la institución"	Tiempo que trabaja en la UCE (años completos)  Estoy comenzando en la institución.	1 1
2.2	Error tipográfico	Jornada	1
2.3	Yo separaría ambas (Gestión-Extensión), porque directamente a la docencia en cambio la otra es de naturaleza diferente.	Se elimino extensión	1
1.1.1	¿Qué valor debería marcar un docente si formula objetivos de acuerdo con las competencias del perfil profesional del egresado, pero no lo hace en coordinación con otros profesionales? Quizás se requerirían dos reactivos, uno sobre si formula objetivos y otro sobre si formula objetivos en coordinación con otros profesionales.	Se elimino con otros docentes universitarios.	1
1.1.2	No existe pertinencia entre este reactivo y los objetivos de la investigación.  Los reactivos no están redactados de manera adecuada.	Diseño estrategias metodológicas que toman en cuenta o consideran la posible diversidad de los estudiantes	2 1
1.1.3	En este reactivo se está preguntando 4 cosas: competencias, contenido, actividades, evaluación. Puede que seleccione y elabore materiales acordes al contenido, pero no a la evaluación. En este caso ¿qué valor debería marcar? -El reactivo no está redactado de manera adecuada.	Selecciono y elaboro materiales y recursos didácticos acorde a las competencias, contenido, actividades o evaluación.	1 1

2.2.1	¿Qué valor debe marcar un docente que aplique estrategias para promoverla corresponsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje, pero no aplique estrategias para promover la corresponsabilidad del estudiante en el aprendizaje de los compañeros?	Se dividió en dos reactivos.	1
2.2.4	-Preguntar si se diseñan páginas web, etc., no es lo mismo que preguntar si se “diseñan páginas web, blogs, recursos educativos abiertos y/u otros materiales” - No existe pertinencia entre este reactivo y los objetivos de la investigación.	se añadió y/u al reactivo	1 1
3.3.5	Esto lo pasaría a evaluación	Este reactivo se trasladó a la dimensión de evaluación.	1
4.	La evaluación del docente no se da.	Evaluación del aprendizaje	1
4.4.1	No existe pertinencia entre este reactivo y los objetivos de la investigación.	Ningún cambio	1
4.4.2	No existe pertinencia entre este reactivo y los objetivos de la investigación.	Ningún cambio	1
4.4.3	Esto no lo entiendo del todo	Ningún cambio	1
6.6.4	En esta tengo dudas de si debe estar aquí o apunta mejor a la primera.	Ningún cambio	1
8.8.2	¿Qué valor debe marcar un docente que planifique y desarrolle sin dificultad, pero evalúe con dificultad? Serán necesarios varios reactivos, uno para cada aspecto. Motivación	Afronto los problemas educativos, buscando soluciones pertinentes para resolverlos.	1 1
8.8.4	Creo que debes redactarla con mayor especificidad El reactivo no está redactado de manera adecuada.	Me motiva la docencia	2
8.8.5	Me parece más de la anterior	eliminado	1
8.8.6	No existe pertinencia entre indicadores y objetivos de la investigación.	Autogestiono mis conocimientos de forma permanente.	1

Fuente: Cuestionario autoevaluación (versión 1)

Una vez recolectadas las observaciones de los expertos se ha procedido a realizar los cambios sugeridos para la mejora del cuestionario, con el objetivo de que este instrumento esté apto para su aplicación. Entre las observaciones que más énfasis han puesto los expertos han sido en los ítems sobre el diseñar estrategias metodológicas que atiendan la diversidad de los estudiantes y el conocimiento de la Pedagogía.

En el primer ítem, con respecto a las estrategias metodológicas que atiendan a la diversidad de los estudiantes, se considera que éste está determinado de acuerdo con el criterio de cada docente, ya que no todos comparten la idea de que se debe atender la diversidad en la universidad. Si se reflexiona sobre estudiantes con problemas como, por ejemplo, la dislexia o problemas de

ceguera entre otros, se considera que muchos de ellos pueden llegar a cumplir los requisitos exigidos por la universidad y culminar los estudios, sin embargo, no todos tienen la oportunidad de cursar una carrera universitaria.

En el segundo ítem que refiere a tener pleno conocimiento de la pedagogía, se ha reformulado la pregunta para su mejor comprensión, por lo que se ha determinado si le motiva la docencia. En este sentido, el reactivo está vinculado con el conocimiento de la pedagogía.

Con respecto al ítem 1.2, se agregó la opción “Otros”, ya que si poseen otro título diferente de los que se mencionan, tengan esa alternativa para contestar.

En el ítem 1.3 se añadió la opción de “Capacitación Pedagógica”, con el fin de conocer si el docente está cursando o ha cursado estudios sobre este ámbito tan importante para su desempeño profesional.

En relación con el ítem 2.1, se realizaron dos modificaciones. La primera se agregó en la descripción de la pregunta “años completos”, con el fin de que los encuestados tengan mejor comprensión que no se tratan de años escolares. La otra modificación consistió en eliminar la primera opción de respuesta: “ninguna experiencia” porque no tenía sentido si el encuestado está trabajando. En su reemplazo se agregó la opción: “estoy comenzando en la institución”. En el ítem 2.2 se corrigió un error tipográfico que estaba inicialmente “jordana” por “jornada”. En el ítem 2.3 se eliminó la opción de extensión ya que esta tarea, en Ecuador, está ligada con el ámbito investigativo, por lo que en esta opción solo tienen que determinar el porcentaje que le dedican a la gestión en la institución.

En el ítem 1.1.1 se eliminó: “en coordinación con otros profesionales”, ya que el objetivo es que el encuestado conteste en base a las actividades que realiza. En relación con el ítem 1.1.2 se cambió la redacción para su mayor comprensión, por lo que se definió “Diseño estrategias metodológicas que toman en cuenta o consideran la posible diversidad de los estudiantes”.

En el ítem 1.1.3 se cambió para la mejor comprensión “Selecciono y elaboro materiales y recursos didácticos acorde a las competencias, contenido, actividades o evaluación”. También se añadió al final de cada bloque de reactivos un espacio con el fin de que los encuestados puedan aportar alguna explicación que consideren oportuna.

El ítem 2.2.1 se dividió en dos reactivos para que cada uno esté definido por, y pueda ser mejor entendido. En el ítem 2.2.4 se añadió y/u al reactivo para que sea mejor interpretado.

El ítem 3.3.5 se trasladó a la dimensión de evaluación. En la dimensión 4 se eliminó la frase de “evaluación del docente” porque ésta no se lleva a cabo, solo evaluación del aprendizaje.

En el ítem 8.8.2 se modificó para que abarque todo lo que se mencionaba en el ítem original, por lo que se definió “Afronto los problemas educativos, buscando soluciones pertinentes para resolverlos”. En el ítem 8.8.4 se reformuló la descripción para su mejor comprensión, quedando definida finalmente: “Me motiva la docencia”. El ítem 8.8.5 se eliminó por considerarse no relevante. El ítem 8.8.6 se reformuló para que esté acorde con los objetivos de la investigación por lo que se definió “Autogestiono mis conocimientos de forma permanente”.

A los ítems 4.4.1, 4.4.2, 4.4.3 y 6.6.4 no se realizó ningún cambio, porque no se consideró relevante.

Finalmente, el cuestionario modificado, queda listo para su primera aplicación o prueba piloto.

- **Prueba Piloto del cuestionario de autoevaluación de competencias y cálculo de la fiabilidad por medio del Alpha de Cronbach:** Una vez realizado los cambios necesarios en el instrumento, se ha procedido a la aplicación de la prueba piloto.

Es decir, la primera aplicación del cuestionario, puesto que esta prueba también permite identificar posibles problemas en el instrumento.

Para la aplicación de nuestros instrumentos de recogida de datos se tuvo que gestionar una autorización a la autoridad máxima de la Facultad en estudio, la cual estaba a cargo del decanato. Esta aplicación se realizó con los cuestionarios impresos y presencialmente a 23 docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE.

En dicho proceso, se explicó tanto a autoridades como docentes universitarios de la UCE el objetivo de este cuestionario y de la investigación en general. Esta etapa permitió dialogar con los docentes y conocer de primera mano su opinión y sugerencias. El tiempo estimado fue de 10-12 minutos y algunos lo rellenaron en menos tiempo. Con los resultados obtenidos se prosiguió al cálculo del índice del Alpha de Cronbach y la ayuda de la página web [wessa.net](http://wessa.net).

Como dijimos anteriormente, el Alpha de Cronbach es una prueba que mide la fiabilidad. En este caso, permite conocer el grado de consistencia interna de las variables del instrumento y muestra la fiabilidad en función del número de preguntas y de la proporción de la varianza total de la prueba. En otras palabras, la fiabilidad depende de la longitud de la prueba y de la covarianza entre sus ítems (Ledesma et al., 2002).

En el siguiente gráfico se puede apreciar el cálculo del índice del Alpha de Cronbach obtenido del cuestionario de autoevaluación:

**Gráfico 10.** Resultados del índice del Alpha de Cronbach del cuestionario de autoevaluación

Cronbach Alpha and Related Statistics				
Items	Cronbach Alpha	Std. Alpha	G6(smc)	Average R
All itmes	0.9251	0.9418	1	0.2985

Fuente: wessa.net

El resultado obtenido fue de 0,9252. Este valor indica que es un instrumento muy fiable, dado que si este valor se aproxima a 1, representa confiabilidad total, mientras que un coeficiente 0 significa confiabilidad nula (Hernández Sampieri et al., 2014).

#### 7.3.4 Construcción del cuestionario de evaluación a los docentes

El cuestionario de evaluación a los docentes es similar al primero en cuanto a ítems referentes a las competencias docentes. En decir, en la construcción de este instrumento se han seleccionado nuevamente las seis competencias planteadas en el perfil competencial del profesor universitario construido por Óscar Mas (2013), y dos competencias propuestas por Aguilar (2015) en su tesis doctoral. La selección del mismo contenido del primer cuestionario de autoevaluación docente se realizó con el fin de triangular la información obtenida de los dos cuestionarios.

De la misma manera, se ha seguido la secuencia de los pasos descritos anteriormente para su elaboración. Con lo cual, se han llevado a cabo las siguientes actividades:

- **Determinar los principales objetivos del diseño del instrumento:** En primer lugar, se debe determinar el principal objetivo del diseño del instrumento a conseguir. En este caso, identificar el perfil competencial de los docentes universitarios de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la

UCE, a partir de la percepción de los estudiantes para identificar las posibles necesidades formativas.

- **Determinación y operacionalización de las variables:** Continuando con el siguiente paso, se ha procedido a determinar las variables y operacionalizarlas. En este cuestionario se han planteado las mismas competencias, dimensiones, pero en los indicadores de la dimensión del proceso metodológico se añadieron 3 indicadores más con respecto al otro cuestionario.

A continuación, se detalla la operacionalización de las variables:

**Tabla 15.** Operacionalización de las variables del cuestionario de evaluación

CONSTRUCTO	COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO	
COMPETENCIAS	DIMENSIONES	INDICADORES
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional.	1. PLANIFICACIÓN	1.1 Incorporan en la planificación las necesidades de los estudiantes sobre la materia. 1.2 Las estrategias metodológicas utilizadas, atienden a la diversidad de los estudiantes. 1.3 Los materiales y recursos didácticos van acorde al contenido, actividades o evaluación. 1.4 Planifican cada clase, temporizando las diferentes actividades a desarrollar en la asignatura.
2. Desarrollar el proceso de enseñanza- aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal	2. PROCESO METODOLÓGICO	2.1 Aplican estrategias metodológicas que promuevan la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje. 2.2 Proponen a los alumnos trabajos colaborativos, a fin de promover la interacción y participación. 2.3 Utilizan las nuevas tecnologías para crear entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante. 2.4 Aportan herramientas para que los estudiantes diseñen páginas Web, blogs, y otros materiales multimedia para el aprendizaje de la asignatura. 2.5 Identifican las barreras en la comunicación y plantean estrategias que permitan a los estudiantes expresarse con libertad sobre la asignatura y el propio aprendizaje 2.6 Explican con claridad y consiguen mantener la atención de los estudiantes. 2.7 Estimulan el pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes.



<p>3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del estudiante propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía</p>	<p>3. TUTORIZACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO</p>	<p>3.1 Planifican acciones de tutorización, para el seguimiento de los alumnos (aprendizaje-actitudes)</p> <p>3.2. Propician un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos</p> <p>3.3. Orientan de forma individual y/o grupal a los estudiantes el proceso de construcción del conocimiento, para favorecer la adquisición de las competencias profesionales.</p> <p>3.4. Utilizan técnicas de tutorización virtual.</p> <p>3.5 Analizan los resultados de la evaluación continua y final y realizan comentarios personalizados a los estudiantes.</p>
<p>4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>4. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DEL DOCENTE</p>	<p>4.1 Comparten con los estudiantes los criterios de evaluación de la asignatura que se aplicarán desde el principio.</p> <p>4.2 Cumplen con los criterios de evaluación.</p> <p>4.3 Practican la evaluación formativa utilizando diversas técnicas coherentes con las competencias que se quiere desarrollar.</p> <p>4.4 Promueven y utilizan técnicas e instrumentos de autoevaluación discente.</p> <p>4.5 Promueven la coevaluación entre estudiantes.</p> <p>4.6 Evalúan de acuerdo con el contenido de la asignatura.</p>
<p>5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia</p>	<p>5. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN</p>	<p>5.1. Identifican necesidades o problemas para investigar.</p> <p>5.2. Orientan y acompañan a los estudiantes en el desarrollo de los trabajos de investigación y elaboración de tesis.</p> <p>5.3. Lideran, coordinan y monitorean proyectos de investigación.</p> <p>5.4 Experimentan con nuevos métodos, técnicas y recursos que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>5.5 Promueven maneras diferentes de resolver problemas y atender las necesidades de los alumnos en el proceso de aprendizaje.</p>
<p>6. Participar activamente en la dinámica académica organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones).</p>	<p>6. GESTIÓN INSTITUCIONAL</p>	<p>6.1 Motivan a los estudiantes para que participen de las necesidades y problemas sociales.</p> <p>6.2 Son proactivos y emprendedores.</p> <p>6.3 Promueven la organización y participa en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, módulos formativos.</p> <p>6.4 Participan en actividades que la UCE realiza para mejorar las relaciones con la sociedad, actividades de solidaridad, misiones universitarias.</p>
<p>7. Cumplir con sentido ético e integro las diferentes funciones de la docencia.</p>	<p>7. VALORES Y ACTITUDES DEL ÁMBITO PERSONAL</p>	<p>7.1 Tratan cordial y respetuosamente a todas las personas con quienes se relacionan.</p> <p>7.2 Escuchan con atención los problemas de los estudiantes y se interesan por ayudar a resolver.</p> <p>7.3 Respetan las diferencias culturales, étnicas, sociales y religiosas de los estudiantes y compañeros.</p> <p>7.4 Son flexibles, receptivos y capaces de cambiar de acuerdo con las demandas del grupo.</p>

		7.5 Su comunicación con los estudiantes y colegas es fluida y espontánea, creando un clima de confianza.
8. Comprometerse e implicarse con responsabilidad en la tarea docente y dominio de la disciplina.	8. SABER DISCIPLINAR Y SABER PEDAGÓGICO	8.1 Dominan el área disciplinar que imparte la asignatura. 8.2 Afrontan los problemas educativos, buscando soluciones pertinentes para resolverlos. 8.3 La asignatura tiene equilibrio entre teoría y práctica. 8.4 Las clases impartidas son motivadoras. 8.5 Transmiten interés a los estudiantes por la asignatura

Fuente: Elaboración propia

- **Planificación del contenido del cuestionario y selección del tipo de preguntas:**

Después de la operacionalización de las variables se planificó el contenido del cuestionario, donde se han establecido y ordenado 44 preguntas (tres categorizadas y 41 en escala), las cuales están orientadas a recolectar información sobre la evaluación que los alumnos hacen a sus docentes sobre el nivel conseguido en torno a las ocho competencias profesionales.

El cuestionario se dividió de la siguiente manera:

**Tabla 16.** Ámbitos y tipos de preguntas del cuestionario de evaluación

ÁMBITOS	TIPOS DE PREGUNTAS
Características del estudiante	Tres preguntas categorizadas, es decir se presenta una serie de opciones donde el informante debe elegir la opción que corresponda referente a la edad, género y carrera que está cursando
Competencias profesionales	Cuarenta y una preguntas en escala en torno a las competencias de planificación, proceso metodológico, tutorización y acompañamiento, evaluación, gestión institucional, innovación e investigación, valores y actitudes del ámbito personal y social y saber disciplinar y saber pedagógico, con 5 categorías de respuesta: Nunca Pocas Veces Algunas Veces Casi Siempre Siempre

Fuente: Elaboración propia

- **Validación del cuestionario de evaluación a los docentes.** Siguiendo la misma dinámica de validación del cuestionario anterior, en primer lugar, se seleccionó a 4 expertos de investigación. En esta ocasión fueron docentes de la Universidad Central de Ecuador. El primer experto señaló que es un instrumento pertinente

y adecuado con ciertas precisiones de redacción. El segundo manifestó su pertinencia en relación con los objetivos planteados, sin embargo, hizo sugerencias en la redacción de acuerdo al contexto. El tercer experto valoró la adecuación del instrumento y el cuarto también indicó que es un cuestionario pertinente para la investigación académica planteada.

A continuación, se detallan las observaciones realizadas.

**Tabla 17.** Observaciones de los expertos del cuestionario de evaluación

Nº ítem	OBSERVACIONES	CAMBIOS REALIZADOS	No. Sugerencias
I	Cambiar el verbo potenciar por identificar en el anunciado de la primera página.	identificar	1
I	Reformule el planteamiento de las instrucciones en la primera página porque se repite la palabra “cada” tres veces.	Lea con tranquilidad los enunciados y responda marcando con una X en la columna correspondiente, según la frecuencia que considera que realizan cada actividad sus profesores, en las cuestiones que se le plantean.	1
DS	En la primera pregunta con respecto a los años, preguntar directamente la edad.	Edad	1
Observación general	Es necesario utilizar claves en las categorías de siempre, casi siempre, algunas veces, pocas veces y nunca	S-CS-AV-PV-N	2
1.1	Eliminar la palabra aspiraciones y mantener necesidades	Incorporan en la planificación las necesidades de los estudiantes sobre la materia	1
2.1	Este reactivo no está redactado de manera adecuada.		1
2.3	Debería eliminar la palabra nuevas porque es redundante	Utilizan las tecnologías para crear entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante	1
2.4	Plantear la pregunta: Sugieren el uso de herramientas, en vez de aportan herramientas.	Sugieren el uso de herramientas para que los estudiantes diseñen páginas web, blogs y otros materiales multimedia para el aprendizaje de la asignatura	2
2.5	La pregunta no está redactada de manera adecuada.	Plantean estrategias que permitan a los estudiantes expresarse con libertad sobre la asignatura y el propio aprendizaje	1
2.6	La pregunta no está redactada de manera adecuada.	Consiguen mantener la atención de los estudiantes mediante las metodologías que utilizan	1

3.3	Debería eliminar la palabra individual porque las orientaciones son grupales.	Orientan de forma grupal a los estudiantes, el proceso de construcción del conocimiento para favorecer la adquisición de las competencias profesionales	1
4.2	Complemente la pregunta con "establecidos en el syllabus".	Cumplen con los criterios de evaluación establecidos en el syllabus.	1
4.1	La pregunta no está redactada de manera adecuada.	Comparten con los estudiantes los criterios de evaluación de la asignatura,	
4.4	En vez de la palabra discente, cambiaría estudiante para su mejor comprensión.	Promueven y utilizan técnicas e instrumentos de autoevaluación de los estudiantes.	2
5.5	La pregunta no está redactada de manera adecuada.	Promueven estrategias diferentes de resolver problemas y atender las necesidades de los alumnos en el proceso de aprendizaje.	1
6.2	La pregunta no está redactada de manera adecuada, debería de dividirse en tres preguntas.	-Son optimistas frente a problemas y buscan posibles soluciones. -Son asertivos en sus planteamientos. -Son creativos.	1
6.4	La pregunta no está redactada de manera adecuada.	Participan en actividades que la UCE realiza para mejorar las relaciones con la sociedad.	1
8.4	Se debería de completar la pregunta con la palabra permanentemente.	Las clases impartidas son permanentemente motivadoras.	1

Fuente: Cuestionario de evaluación (versión 1)

Las dos primeras observaciones se han hecho sobre la introducción, donde se ha cambiado el verbo potenciar por identificar y se ha reformulado el planteamiento de la petición, ya que se repetía la palabra cada tres veces.

En los datos sociodemográficos, se ha modificado la pregunta con respecto a los años, es decir, se ha preguntado directamente la edad.

En cuanto a las categorías de las preguntas sobre las competencias, se han puesto en abreviaturas, ya que no eran del todo legibles por el tamaño de letra. Por lo que se ha utilizado las siguientes: S (siempre), CS (casi siempre), AV (a veces), PV (pocas veces) y N (nunca).

En el ítem 1.1 se eliminó el término aspiraciones y se mantuvo necesidades, para su mejor comprensión, quedando la pregunta: Incorporan en la planificación las necesidades de los estudiantes sobre la materia. En el ítem 2.3 se eliminó la palabra

nuevas, ya que los expertos consideraron redundante al decir nuevas tecnologías. En el ítem 2.4 se reformuló la pregunta, refiriéndose a que si los docentes sugieren el uso de herramientas en vez de “los docentes aportan herramientas...”

En los ítems 2.5, 2.6, 4.1, 5.5 y 6.4 se reformularon las preguntas, porque los expertos consideraron que su redacción no era la más adecuada y dificultaban la comprensión.

En el ítem 3.3 se eliminó la palabra individual, ya que las orientaciones solo se hacen de manera grupal. En el ítem 4.2 se completó la pregunta con la frase “establecidos en el syllabus” referente a la evaluación que establece en este documento.

En el ítem 4.4 se cambió el término discente por estudiante. El ítem 6.2 se dividió en tres preguntas (Son optimistas frente a problemas y buscan posibles soluciones; son asertivos en sus planteamientos; son creativos).

Finalmente, el ítem 8.4 se complementó con el término permanentemente.

- **Prueba Piloto del cuestionario de evaluación a docentes y cálculo de la fiabilidad por medio del Alpha de Cronbach.** Para realizar la aplicación de la prueba piloto del segundo cuestionario también fue necesario la autorización extendida por decanato de la Facultad, ya que es un documento indispensable en la realización de la recogida de datos en esta Facultad. Este proceso se llevó a cabo presencialmente con los cuestionarios impresos y la participación de 60 estudiantes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE.

Una vez obtenido los resultados del cuestionario, se utilizó la página web de [wessa.net](http://wessa.net) para obtener el índice de fiabilidad, al igual que se hizo en proceso del cuestionario anterior. Autores como Ledesma et al. (2002) aseguran que el método de consistencia interna es el camino más común para estimar la fiabilidad (pruebas, escalas, tests) y el cálculo del Alpha de Cronbach es uno de

los más utilizados por los investigadores, puesto que se utilizan un conjunto de ítems que se esperan que midan el mismo contenido y la ventaja es que solo se requiere de una administración de la prueba.

En el cálculo del índice del Alpha de Cronbach del cuestionario de evaluación docente se obtuvo un 0,9679. Este dato refleja la alta fiabilidad del instrumento, ya que el valor mínimo aceptable para el coeficiente Alpha de Cronbach es 0,70; puesto que por debajo de este valor la consistencia es baja (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

**Gráfico 11.** Resultado del índice del Alpha de Cronbach del cuestionario de evaluación



Cronbach Alpha and Related Statistics				
Items	Cronbach Alpha	Std. Alpha	G6(sm)	Average R
All itmes	0.9679	0.9694	0.9937	0.4241

Fuente: wessa.net

En definitiva, luego de pasar por el juicio de expertos, la prueba piloto y el cálculo de fiabilidad por medio del índice del Alpha de Cronbach, queda demostrado que los dos cuestionarios a utilizar en esta investigación son instrumentos pertinentes, fiables y útiles para la presente investigación.

## 7.4 Entrevistas

La entrevista es un instrumento cualitativo que sirve para explorar la forma en que los participantes entienden su mundo, además de proporcionar un acceso único al mundo subjetivo de las personas, ya que son ellas mismas quienes describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones (Kvale, 2011).

Sabariego et al. (2004), destacan que las entrevistas son una técnica cualitativa cuyo principal objetivo es obtener información de manera oral o personalizada sobre sucesos vividos y aspectos subjetivos de la persona entrevistada, así como también las creencias, actitudes, opiniones, en relación con el tema que se está investigando.

En el caso de esta investigación, se aplicarán entrevistas semiestructuradas que parten de la elaboración de un guion con las preguntas más relevantes para ahondar en la información requerida, con la posibilidad de que surjan más preguntas que permitan ir entrelazando la información y tener la posibilidad de ir construyendo un conocimiento holístico.

Para la recolección de los datos se han elaborado dos guiones de entrevistas semiestructuradas. La primera dirigida a dos autoridades de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE y la segunda a los docentes de esta Facultad.

Siguiendo las recomendaciones de Dorio Alcaraz et al. (2009) y Hernández Sampieri et al. (2014), para diseñar el guion de una entrevista en primer lugar se han de establecer los objetivos, el escenario donde se llevará a cabo la entrevista y la temporalización aproximada. En segundo lugar, el momento del inicio del trabajo de campo, donde se recoge la información y el reajuste de la temporalización y la adaptación de estrategias metodológicas. En este momento es donde se captan las percepciones y significados de los participantes. Finalmente, se realiza la retirada del escenario para continuar con el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

De este modo, se procedió en primer lugar a establecer los objetivos de las dos entrevistas semiestructuradas. En el caso de la primera entrevista, dirigida a los directivos de la Facultad, se planteó:

- Indagar las posibles necesidades formativas y necesidades externas de los docentes de la Facultad que influyen en el desarrollo de las competencias y en su formación permanente.
- Conocer la organización y gestión de la formación permanente en la Facultad.

En la segunda entrevista, dirigida a los docentes, se contempló como objetivos:

- Comprender su percepción en cuanto al nivel de logro sobre las competencias relacionadas con la planificación, proceso metodológico, tutorías y acompañamiento, innovación docente, saber disciplinar y pedagógico.
- Saber las posibles necesidades formativas según su percepción.
- Conocer los tipos de formación permanente y modalidad que reciben los docentes.

En segundo lugar, se plantearon las preguntas. Los ítems resultantes y su respectiva clasificación, según Mertens (2010), se exponen en la siguiente tabla. La primera entrevista dirigida a las autoridades está compuesta por 3 preguntas de opinión, 4 de conocimiento, 1 de tipo sensitiva, 3 referente a antecedentes y las preguntas 1 y dos son de tipo sociodemográfico. En relación con las entrevistas dirigida a los docentes, la pregunta 1 es sobre datos sociodemográficos. Las otras preguntas se distribuyen de la siguiente manera: 3 tienen preguntas de opinión, 3 sensitivas, 1 sobre expresión de sentimientos, 3 de antecedentes y la pregunta 11 es de opinión y sensitiva también. (Véase anexo 4 y 5).

**Tabla 18.** Clasificación de las preguntas de las entrevistas

TIPOS DE PREGUNTAS		DE OPINIÓN	DE CONOCIMIENTO	SENSITIVAS	EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS	DE SIMULACIÓN	DE ANTECEDENTES
NÚMERO DE PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS	EQUIPO DIRECTIVO	5 8 11	3 7 12 13	4	-	-	6 9 10
	DOCENTES	3 9 10 11		4 5 11	2	-	6 7 8

Fuente: A partir de Mertens (2010)



## 7.5 Grupo de Discusión

Con el fin de obtener una mirada holística del marco competencial de los docentes de la UCE, se consideró oportuno llevar a cabo un grupo de discusión con una muestra de estudiantes, todo ello con la finalidad de complementar los datos ofrecidos por los docentes y directivos. Dichos participantes constituyen una parte fundamental en la aportación de esta investigación, ya que nos ayudarán a entender con mayor profundidad el objeto de este estudio. Con los datos recabados se pretende fortalecer los resultados en el proceso de triangulación.

Los grupos de discusión son una técnica de recolección cualitativa cuyo objetivo es generar y estimular la interacción del grupo para que los participantes hablen entre sí y no solo se comuniquen con el moderador (Barbour, 2013). Esta discusión entre el grupo de personas es de gran utilidad para recopilar información relevante sobre un estudio de investigación (Bisquerra Alzina et al., 2009).

También son una técnica diseñada para obtener las percepciones sobre un área de interés y recopilar información relevante sobre el tema de investigación (Sabariego et al., 2004). Estos grupos se caracterizan porque se organiza una reunión entre seis y diez personas, las cuales exponen su opinión y percepción del tema a tratar con lo que, a diferencia de las entrevistas, esta técnica se realiza a través de un colectivo, el cual está compuesto por los participantes informantes.

El principal objetivo planteado para llevar a cabo el grupo de discusión en este estudio fue la necesidad de comprender y conocer aspectos del marco competencial de los docentes universitarios a partir de la percepción de los estudiantes con respecto a la planificación, proceso metodológico, evaluación, saber disciplinar y saber pedagógico para deducir las posibles necesidades formativas de los docentes.

Por tanto, para el debate se formularon 6 preguntas en torno a las dimensiones antes mencionadas (ver anexo 6). Para la selección de los participantes, por lo general se hace desde el planteamiento cuando se selecciona el contexto de estudio y en la investigación

cualitativa se determinan los participantes que nos interesan y dónde ubicarlos para continuar el estudio (Hernández Sampieri et al., 2014).

Siguiendo la clasificación de Mertens (2010), se realizó la clasificación de las preguntas del grupo de discusión al igual como se hizo con las entrevistas. De este proceso resultaron 3 preguntas de opinión, 2 preguntas de conocimientos, 2 sensitivas, 1 de expresión de sentimientos y 2 de antecedentes. La pregunta número 6 también es de tipo sensitiva y de antecedentes; la pregunta 2 es de opinión y de conocimiento; y la pregunta 5 es de opinión y de antecedentes.

**Tabla 19.** Tipos de preguntas del grupo de discusión

TIPO DE PREGUNTAS	DE OPINIÓN	DE CONOCIMIENTO	SENSITIVAS	EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS	DE SIMULACIÓN	DE ANTECEDENTES
NÚMERO DE PREGUNTAS A LOS ESTUDIANTES	2 6 5	2 4	1 6	3	-	5 6

Fuente: Elaboración propia, a partir de Mertens (2010).

## 7.6 Procedimiento en la recolección de datos

En cuanto a la recolección de datos de los instrumentos, en primer lugar, se informó a las autoridades de la Facultad, instancia donde se les dio a conocer los objetivos del estudio y el proyecto de investigación. En este proceso también se procedió a gestionar el permiso correspondiente para la recolección de la información (ver anexo 11).

Recordemos que la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación está compuesta por 12 carreras y para la aplicación del cuestionario de autoevaluación docente UCE se procedió a dialogar con los directores de cada carrera, quienes en su mayoría mostraron predisposición y participaron en el proceso. Con el fin de llegar a más docentes, se optó por dialogar con las personas encargadas de secretarías de cada carrera, puesto que son quienes tienen mayor contacto con los docentes y se les dejó el

instrumento con las indicaciones y permiso requerido para que les hicieran llegar a los participantes. Con lo cual, se les indicó que en los días posteriores se recogerían los cuestionarios, sin embargo, en varias ocasiones nos informaron que muchos docentes no quisieron colaborar por falta de tiempo o desinterés.

No se pudo obtener la colaboración de todas las carreras porque uno de los motivos principales para atender al cuestionario era la falta de tiempo. Por ello, se recurrió al seguimiento de los horarios de clases para ir al finalizar las clases o ir puerta a puerta de cada despacho para dialogar con los docentes y explicarles en qué consistía la investigación. En su mayoría mostraron predisposición para rellenar inmediatamente el cuestionario y otros pidieron llevarse el instrumento para que en los próximos días fuese entregado, pero no todos los docentes devolvieron el documento y, en muchos casos, devolvieron el cuestionario incompleto o vacíos, aludiendo a la falta de tiempo.

En la aplicación del cuestionario de evaluación de los docentes, el cual estaba dirigido a los estudiantes, se siguieron los mismos pasos del cuestionario anterior en cuanto a dialogar con los directores de carreras para que facilitaran un día y hora para proceder a la aplicación del instrumento. En la recolección de datos, Hernández Sampieri et al. (2010) señalan que este proceso se da en ambientes naturales y cotidianos de los participantes. Por ello, tras acceder a las aulas y explicar los propósitos de la investigación, se contó con una gran acogida por parte del estudiantado.

Como mencionamos anteriormente en el apartado de la construcción de este instrumento, para aplicar este cuestionario de evaluación se seleccionaron a estudiantes de los cursos próximos a concluir la carrera, dado que los estudiantes tienen una mayor trayectoria universitaria y, por lo tanto, más vivencias referentes a la educación superior y conocen mejor a sus docentes.

Al llevar a cabo este proceso se abrieron instancias de diálogo y se tuvo la oportunidad de escuchar el relato de algunas experiencias que han tenido estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje con algunos docentes, por lo que se les sugirió que

escriban sus opiniones y percepciones en la parte final del cuestionario para registrar su valiosa aportación.

En relación con la aplicación de las entrevistas, tanto los participantes docentes como las autoridades de la Facultad, la planificación fue acordada en base a su disponibilidad. Una vez concretadas, se procedió a llevar a cabo la recolección de la información, donde se utilizó una grabadora para facilitar el proceso de la transcripción.

Finalmente, el grupo de discusión se llevó a cabo mediante vía virtual por la plataforma zoom, ya que no se podía realizar presencialmente a causa de la pandemia del COVID-19. Por lo que se procedió, primero, a contactar con los estudiantes para explicarles el objeto de estudio y las finalidades. La participación de todos ellos fue voluntaria.

### **7.7 Procedimiento en el análisis de los datos**

Para el análisis de los datos se utilizaron métodos mixtos. Los métodos mixtos implican procesos sistemáticos; en este caso, la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos para posteriormente integrarlos y discutir sobre ellos, con el fin de lograr una mayor comprensión del objeto de estudio (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Asimismo, Hernández Sampieri et al. (2010) aseguran que, mediante la utilización de métodos mixtos se puede obtener una fotografía más amplia del fenómeno.

El proceso realizado para lograr tales resultados fue el siguiente. En primer lugar, se procedió a procesar la información recolectada de los dos cuestionarios aplicados a los docentes y estudiantes. En los dos cuestionarios se tabuló y se elaboraron las tablas o gráficos correspondientes para poder valorar los resultados obtenidos.

Seguidamente, se procedió a la transcripción de las entrevistas y grupo de discusión, para realizar posteriormente la elaboración de las categorías y subcategorías. Finalmente, se realizó el análisis y la triangulación de los resultados de los datos cuantitativos, así como los de los datos cualitativos con el fin de establecer conclusiones de las variables consideradas en este estudio.

En cuanto al análisis de los datos cuantitativos, se ha tomado como referencia a autores como Martínez-Olmo (2002), (2018); Mateo y Martínez-Olmo (2008). Para iniciar este proceso, en primer lugar, se enumeró cada instrumento y codificó todas las preguntas y las respuestas obtenidas para facilitar la tabulación. En segundo lugar, se continuó con el proceso de vaciado de la información, el cual se realizó con la ayuda del programa Excel, donde se trasladó la información de 247 cuestionarios aplicados a los estudiantes y 94 cuestionarios aplicados a los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE.

Al finalizar el proceso, se obtuvo una matriz de datos donde cada pregunta corresponde a una variable, y cada variable se representa en una columna de la matriz (Martínez-Olmo, 2002). Una vez realizado el vaciado de la información, obtención de matriz de datos, se aplicaron cálculos de estadística descriptiva para obtener datos sobre: la media, error típico, mediana, moda, desviación estándar, varianza de la muestra, curtosis, coeficiente de asimetría, rango, mínimo, suma, cuenta y nivel de confianza.

Posteriormente al vaciado de la información, se crearon los gráficos que muestran los porcentajes de los resultados de cada pregunta, quedando listos para su respectivo análisis y discusión.

Desde el enfoque cualitativo se busca describir, comprender e interpretar el objeto de estudio por medio de las percepciones y significados que se producen de las experiencias de los participantes, donde se obtiene una mayor riqueza y amplitud de los datos (Hernández Sampieri et al., 2014). Esta metodología nos permite una proyección intersubjetiva entre quien investiga y quien es investigado (Sánchez Gómez, 2015).

La esencia de esta metodología, según Hernández Sampieri et al. (2010), radica en “comprender y profundizar los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364). De igual modo, se obtiene una visión más comprensiva y mayor capacidad de explicación, puesto que los resultados de un método nos ayudan a entender los resultados del otro. En definitiva, el uso de ambos métodos respalda la credibilidad tanto del proceso como de los resultados.

En relación con el tratamiento y el análisis de los datos cualitativos, se han seguido los pasos que señalan autores como Alvarez-Gayou, (2005) y Rubin y Rubin, (1995):

1. Obtener la información: Se registró la grabación en formato digital de las 6 entrevistas semiestructuradas (2 directivos y 4 docentes). Este paso se llevó a cabo en la recolección de los datos; en el sexto capítulo de metodología en el punto 6.7.
2. Transcribir y ordenar la información: Se realizó la transcripción de las seis entrevistas en un archivo de Word, quedando preparadas para la codificación. (Procesamiento de la información)
3. Codificar la información: Se refiere al proceso en el que se agrupa la información en categorías que concentran las ideas, conceptos o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995). Los códigos nos permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva de los textos obtenidos en la investigación. Dichos códigos son utilizados para organizar los textos, además, nos permiten extraer y agrupar segmentos relacionados a una pregunta de investigación, constructo o algún tema específico. En este paso se han obtenido 4 categorías, 10 subcategorías y 6 micro categorías. En la siguiente tabla se muestra la división y subdimensión de las categorías establecidas y en el anexo 12, 12 y 14 se encuentra la tabla completa con la información recolectada.

**Tabla 20.** Categorización de las entrevistas

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS		CONCRECIÓN
EXPERIENCIA	En la Universidad		
	Otras Instituciones Educación Superior		
	Permanente	Equipo de Dirección de Desarrollo Académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personas que conforman.</li> <li>• Perfil Coordinador.</li> <li>• Proceso de elección coordinador</li> </ul>
		Organización del programa de formación permanente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico de las necesidades de formación.</li> <li>• Recursos propuesta de mejora.</li> <li>• Seguimiento de los cursos (modalidad, modelo).</li> <li>• Necesidades externas.</li> </ul>

<b>FORMACIÓN</b>		Obstaculización en la Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obstáculos en la formación.</li> <li>• Poco respaldo de autoridades.</li> <li>• Pocas horas asignadas para la formación.</li> <li>• Políticas de formación.</li> </ul>
		Recategorización Universidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temáticas básicas de formación.</li> <li>• Evaluación universidades.</li> <li>• Temáticas solicitadas por docentes.</li> </ul>
<b>EVALUACIÓN</b>	Al Docente		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación en base a estándares</li> <li>• Evaluación con bajos porcentajes.</li> <li>• Evaluación discente.</li> <li>• Toma de decisiones.</li> </ul>
<b>MARCO PROFESIONAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO</b>	Saber Disciplinar y Saber Pedagógico	Disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación docente universitaria.</li> </ul>
		Pedagógico	
	Planificación		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumplimiento del programa.</li> <li>• Desarrollo competencial del perfil profesional.</li> </ul>
	Estrategias Metodológicas		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la corresponsabilidad de los estudiantes.</li> <li>• Instrumentos tecnológicos.</li> </ul>
	Tutorización y Acompañamiento		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tutorías a los estudiantes.</li> </ul>
	Evaluación		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Metodologías para evaluar competencias.</li> </ul>
Investigación e Innovación		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acciones e innovación pedagógica.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia

4. Integrar la información: Se refiere a enlazar las categorías obtenidas entre sí y relacionarlas con los fundamentos teóricos de la investigación. En este último paso se realizará la triangulación de los datos.

### 7.8 Población y muestra

La población de un estudio representa el conjunto de todos los casos que tienen en común una serie de especificaciones y la muestra es un subgrupo de dicha población (Hernández Sampieri et al., 2014).

En este estudio, la población a investigar son todos los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador, con un total de 183 docentes, 1401 estudiantes y directivos de esta Facultad.

En cuanto a la muestra de la fase cuantitativa, según Hernández Sampieri et al. (2014) es no probabilística, de tipo causal e intencional. Es decir, el subgrupo de docentes no depende de la probabilidad, sino del propósito y planteamiento de la investigación. En cambio, la muestra de los estudiantes es probabilística y estratificada, ya que la Facultad está conformada por doce carreras y se debe tomar una muestra de cada una.

En el caso de la muestra en la fase cualitativa, por un lado, tenemos las entrevistas dirigidas a los directivos de la Facultad, que es la muestra de expertos, dado que es necesaria la opinión de expertos en un tema para recabar la información (Hernández Sampieri et al., 2010). Por otro lado, en las entrevistas a docentes y grupo de discusión, la muestra es de participantes voluntarios, dado que acceden a participar al estudio y, según Hernández Sampieri et al. (2014), también es no probabilística, ya que la elección de los participantes depende de los objetivos y características de la investigación.

Finalmente, dicha muestra se ha compuesto por 94 docentes, 2 directivos (Subdecano de la Facultad, y el director del Instituto Universitario de Capacitación Pedagógica) y 247 estudiantes. En el caso de los estudiantes, se ha tomado en cuenta a los de 7mo. y 8vo. semestre, ya que llevan más tiempo en la universidad, con lo cual constituyen informantes claves. En las siguientes tablas se muestra los participantes de este estudio.

**Tabla 21.** Muestra de los docentes UCE

Participantes	CARGO	Instrumento
1 <sup>8</sup> (P1)	Directivo	Entrevistas semiestructuradas
2 (P2)	Directivo	
3 (P3)	Docente 1	
4 (P4)	Docente 2	
5 (P5)	Docente 3	
6 (P6)	Docente 4	
7 (P7)	94 docentes	Cuestionario de autoevaluación

Fuente: Elaboración propia

---

<sup>8</sup> A partir de ahora nos referiremos a los participantes con los códigos P1, P2, P3, P4, P5, P6.



**Tabla 22.** Muestra de los estudiantes UCE

Participantes	CARGO	Instrumento
1 <sup>9</sup> (E1)	Estudiante 1	Grupo de Discusión
2 (E2)	Estudiantes 2	
3 (E3)	Estudiante 3	
4 (E4)	Estudiante 4	
5 (E5)	Estudiante 5	
6 (E6)	Estudiante 6	
7 (E7)	Estudiante 7	
247	Estudiantes de la Facultad	Cuestionario de evaluación

Fuente: Elaboración propia

### 7.8.1 Identificación Sociodemográfica

En esta parte del estudio describiremos dos de las características personales de este colectivo: edad y género, y la correlación entre estas dos variables.

#### 7.8.1.1 Edad de los participantes

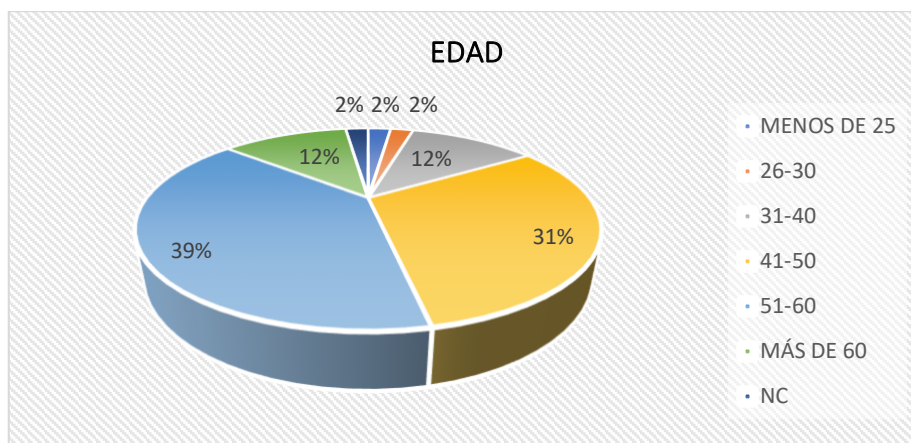
Como se puede observar, el gráfico muestra la clasificación de la edad de los docentes, la cual se encuentra distribuida en 7 categorías. El 39% de los docentes tienen entre 51-60 años; sigue el 31% que tienen entre 41-50 años. El 24% corresponde a dos categorías que se encuentran representadas por el 12% entre 31-40 años y el 12% de docentes con más de 60 años. Finalmente, el 6% de este colectivo estudiado, corresponden a las categorías: 2% menos de 25 años, 2% entre 26-40 años y 2% no contesta.

Ello nos hace observar que la mayoría de los docentes se encuentran situados entre los 41-60 y representan el 70% de las edades de la muestra.

---

<sup>9</sup> A partir de ahora nos referiremos a los estudiantes con los códigos E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7.

**Gráfico 12.** Edad de los docentes de la UCE

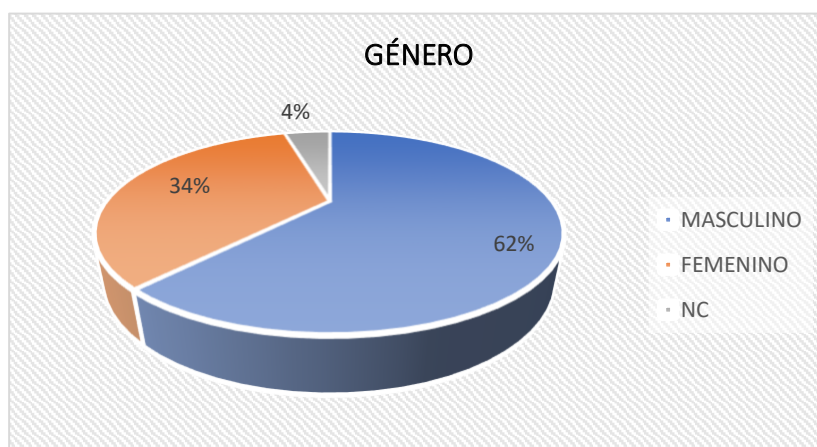


Fuente: Cuestionario de autoevaluación

### 7.8.1.2 Género docentes

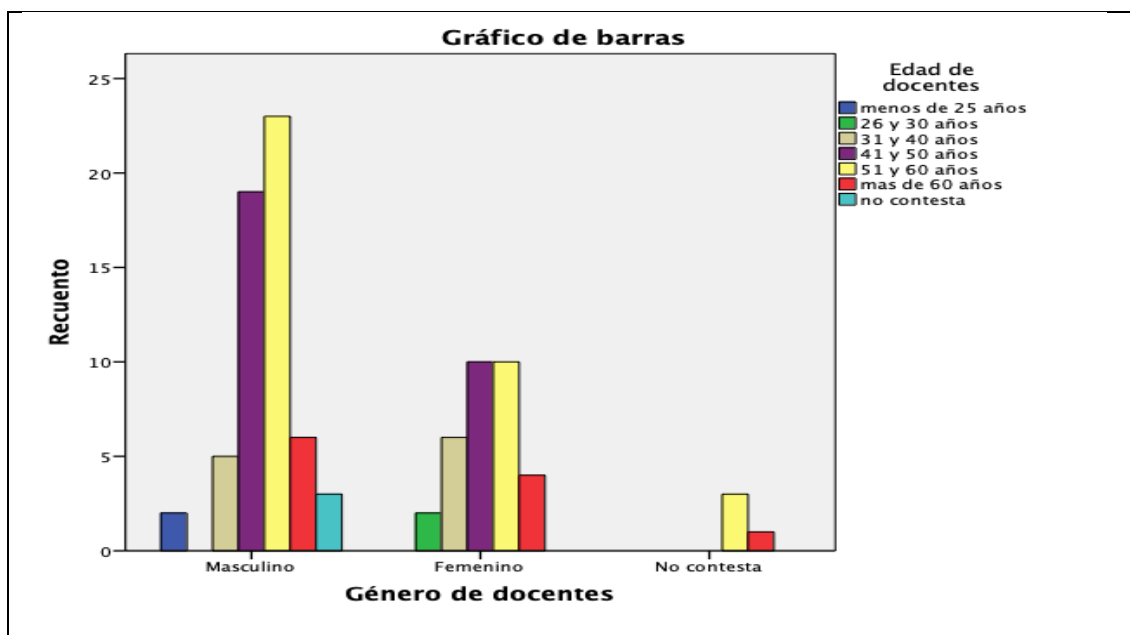
En referencia al género de los docentes investigados, se obtuvo que el 62% está constituido por el género masculino y el 34% por el género femenino; lo cual nos muestra que la mayoría de los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación son hombres. El 4% de los encuestados no contesta.

**Gráfico 13.** Género de los docentes de la UCE



Fuente: Cuestionario de autoevaluación

El siguiente gráfico muestra la correlación entre el género de los docentes y su edad.

**Gráfico 14.** Correlación entre la edad y género UCE

Fuente: Cuestionario de autoevaluación

Si se correlaciona el género de los docentes con su edad, se puede observar que el 24,5% de los docentes se encuentran en edades entre 51 y 60 años y pertenecen al género masculino; mientras que el 10,6% está constituido por el género femenino. Por otro lado, el 20,2% de ellos se encuentran en el rango entre 41 y 50 años y pertenecen al género masculino; mientras que el género femenino está compuesto por el 10,6%; es decir el mismo porcentaje que el rango de edad anteriormente descrito.

El siguiente dato que se puede observar es que la mayoría de los docentes entre 31 y 40 años son del género femenino con una representación del 6,4%; mientras que el género masculino es del 5,3%. Los docentes de más de 60 años están representados por el 6,4% de hombres y el 4,3% de mujeres. Entre 26 y 30 años se encuentra el 2,1% de docentes del género femenino y el 4,3% no contesta. Como se puede observar en los resultados obtenidos, la mayoría de los docentes en la edad comprendida entre 41 y 60 años pertenece al género masculino, a excepción de las edades comprendidas entre 26 y 40 años que es ligeramente más alto el porcentaje y está constituido por el género femenino.

Si bien es cierto que poco a poco las mujeres se van incorporando a la docencia universitaria, todavía falta un largo recorrido para alcanzar, al menos, la paridad en esta facultad de la UCE.

### **7.8.2 Características de su formación profesional**

Respecto a las características de la formación profesional de los docentes, se recogió información referente a: titulaciones de tercer y cuarto nivel que poseen los docentes, especialidad de sus titulaciones, universidades donde obtuvieron los títulos; formación académica que están realizando, nombre del programa e institución y temáticas de formación que les gustaría realizar.

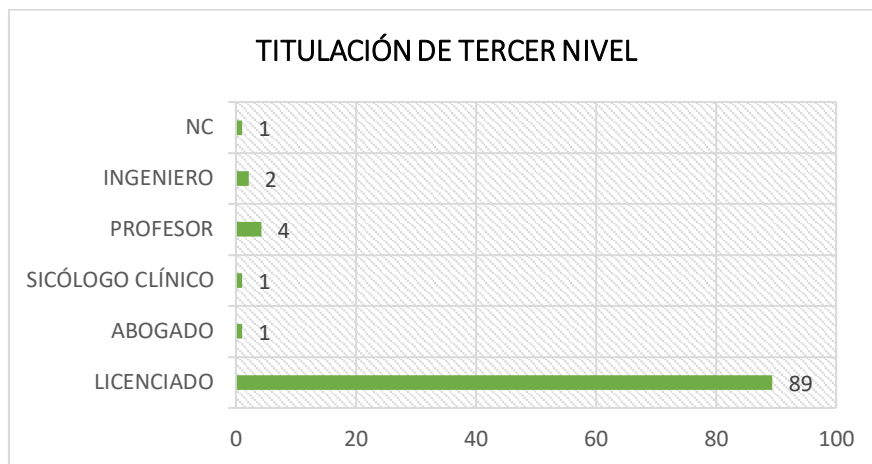
#### **7.8.2.1 Titulación de tercer nivel**

La siguiente información muestra las titulaciones de tercer nivel que los docentes de la Facultad de Filosofía poseen. Como se puede apreciar en los datos, en primer lugar está el 89% de los encuestados que poseen el título de licenciados/as, dentro de este grupo están divididos en la especialidad de: Física y matemáticas 15% ; Lengua y Literatura 11%; Psicología Educativa 10%; Informática 7,8%; Filosofía y Ciencia 7%; Historia y Geografía 6%; Biología y Química 6%; Ciencias Sociales 6%; Idiomas 5%; Dibujo y Maquetaría 4%; Pedagogía 1%; Traducción 1%; Plurilingüe 1%; Comunicación Social 1%; Ciencias Públicas 1%; Parvularia 3%; Educación Física 1%; Artes 1%; Comercio y Administración 1%.

En segundo lugar, el 4% con la titulación de profesores en: 1% Informática; Educación Primaria 1% (1); Segunda Educación- Psicología 1%; Mecánica Automotriz 1%. En tercer lugar, el 2% son ingenieros especializados en: el 1% Informática; 1% Electrónica. Finalmente, el 3% de los encuestados corresponden a el 1% abogado; 1% psicólogo clínico y el 1% no contestó a esta pregunta.

De todas las titulaciones, la licenciatura es la que predomina como el primer título de tercer nivel, debido a que este título es uno de los principales requerimientos que demandan las instituciones para trabajar como docente.

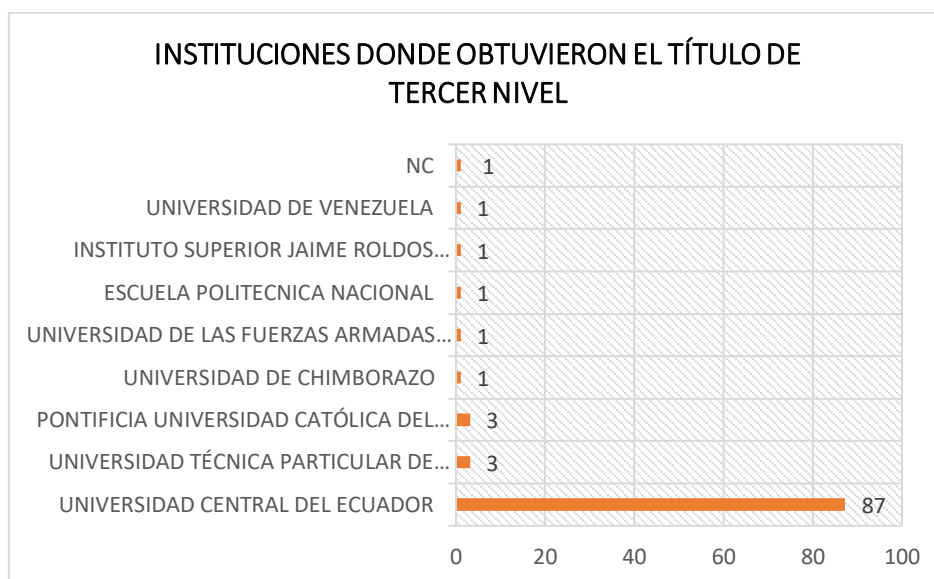
**Gráfico 15.** Titulación de tercer nivel



**Fuente:** Cuestionario de autoevaluación

La información que se muestra a continuación, indica las instituciones donde los docentes obtuvieron sus títulos de tercer nivel.

**Gráfico 16.** Instituciones donde obtuvieron el título de tercer nivel



**Fuente:** Cuestionario de autoevaluación

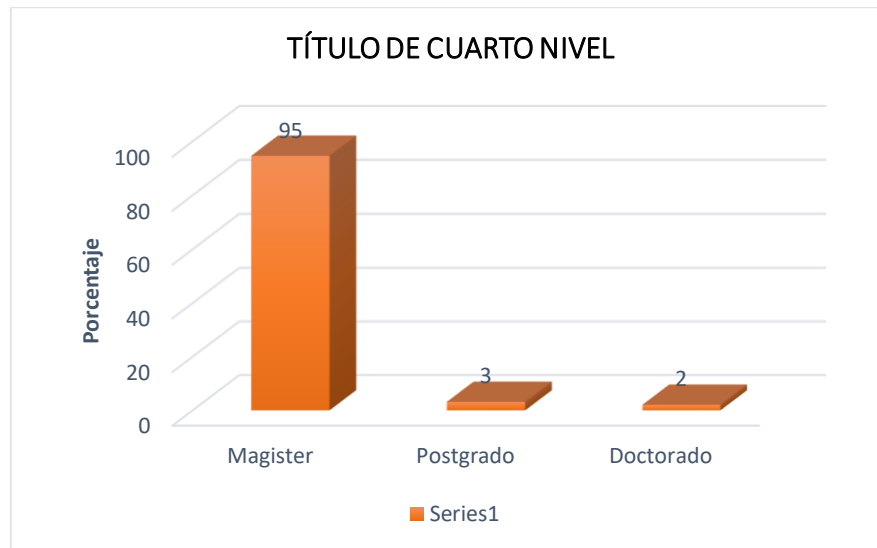
Los datos señalan que el 87% de los docentes obtuvieron sus titulaciones en la Universidad Central del Ecuador, lo cual indica que la mayoría de los docentes son ex estudiantes de esta Universidad; el 3% obtuvieron en la Universidad Particular de Loja; con este mismo porcentaje consiguieron en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; y en el 1% adquirieron en el Instituto Superior Jaime Roldos Aguilera, Escuela Politécnica Nacional, Universidades de las Fuerzas Armadas (ESPE), Universidad de Chimborazo. Así mismo, en el 1% obtuvieron en una institución internacional, en la Universidad de Venezuela y finalmente el 1% no contestó.

Solo el 8% de los 94 docentes encuestados, han obtenido un segundo título de tercer nivel. Lo que significa que el 92% solo han obtenido una titulación, la cual es la que se exige para poder ejercer la profesión docente. Por lo que se puede interpretar este resultado de varias maneras: que el propio sistema no brinda las oportunidades de la formación permanente; o bien que no existe ninguna motivación para formarse; o bien que el nivel económico de los docentes es bajo; o bien no hay tiempo suficiente para realizar otro tipo de actividades.

#### **7.8.2.2 Titulación de Cuarto Nivel**

El siguiente gráfico está representado por la titulación de cuarto nivel que obtuvieron los docentes. Del total de los docentes, el 95% han obtenido el título de magister; el 3% poseen un título de especialista y solo el 2% tienen el título de Doctor PhD.

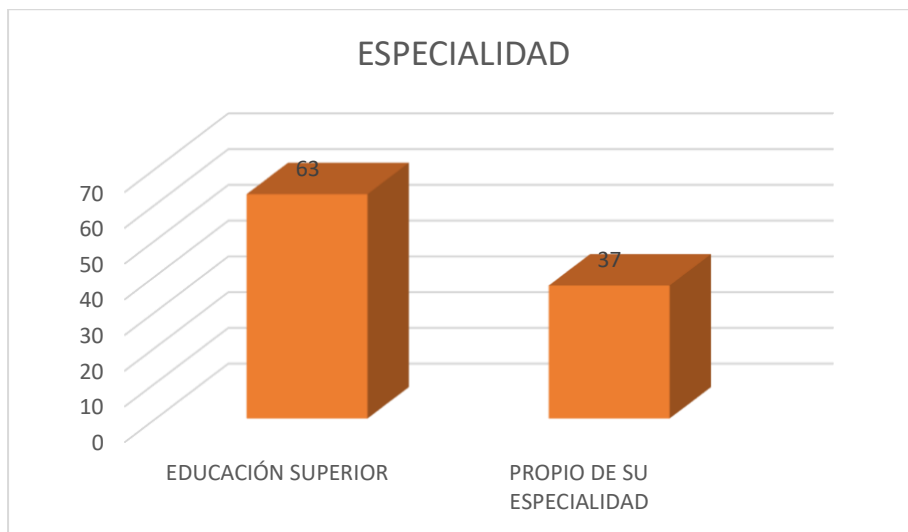
Uno de los requerimientos en el último concurso de méritos y oposiciones para el ingreso en la carrera docente que se realizó en el 2016 en la Universidad Central del Ecuador, era poseer un título o grado académico de Maestría o PhD, razón por la cual se justifica que la mayoría están en posesión de un título de cuarto nivel.

**Gráfico 17.** Título de Cuarto Nivel

**Fuente:** Cuestionario de autoevaluación

Respecto a la especialidad de los títulos de cuarto nivel, se puede observar en el gráfico que el 63% ha obtenido un título de cuarto nivel relacionado con la Educación Superior. Esto incluye: gerencia educativa, gestión educativa, administración educativa, desarrollo educativo, psicopedagogía, docencia universitaria, pedagogía, diseño y gestión de proyectos socioeducativos, educación inicial, educación a distancia, investigación educativa.

Por otro lado, el 37% han obtenido su título de cuarto nivel en su propia especialidad, lo cual significa que la mayoría de los docentes han decidido formarse en temáticas relacionadas a la parte pedagógica. Esto puede estar relacionado con una necesidad de los propios docentes o como una necesidad de la propia institución que requiere profesionales para la gestión de la misma.

**Gráfico 18.** Especialidad del título de cuarto nivel

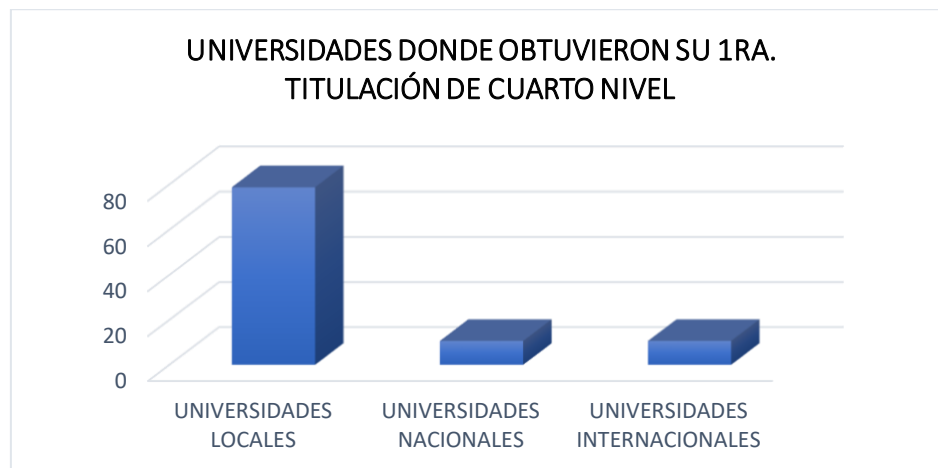
**Fuente:** Cuestionario de autoevaluación

El siguiente gráfico muestra las universidades donde obtuvieron el título de cuarto nivel. Los datos muestran que el 79% han obtenido sus títulos de cuarto nivel en universidades locales, es decir, en universidades que se encuentran en la ciudad de Quito (la capital). El 11% obtuvieron sus titulaciones en universidades nacionales, es decir, en diferentes provincias del Ecuador; y con este mismo porcentaje (11%) obtuvieron la titulación en universidades internacionales. Cabe destacar que los costos de una maestría en Ecuador pueden llegar a ser el doble e incluso más altos, comparados con los costos de una maestría en España o Europa.

Actualmente la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación ofrece 8 maestrías en educación inicial; ciencias experimentales (física, química, biología y matemáticas), gestión del aprendizaje (TIC), idiomas extranjeros, lingüística y literatura, atención a la diversidad. Sin embargo, no se observan ofertas de doctorado, por lo que los docentes, ante la necesidad de obtener el título de PHD, deben formarse en instituciones internacionales.



**Gráfico 19.** Universidades donde obtuvieron su 1ra. titulación de cuarto nivel

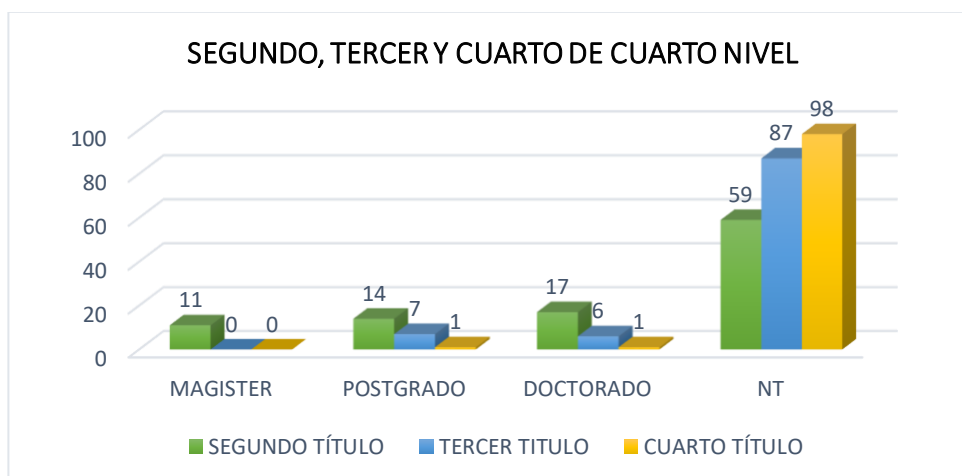


Fuente: Cuestionario de autoevaluación

Los siguientes datos a continuación muestran a los docentes que han adquirido un segundo, tercer y cuarto título de cuarto nivel. El 17% ha obtenido como segundo título de cuarto nivel el doctorado; el 14% han cursado una diplomatura; el 11% han obtenido el título de magister y el 59% no poseen segundo título.

El 7% de los docentes ha conseguido un tercer título de cuarto nivel referente a una diplomatura; el 6% han obtenido el título de PhD y el 87% no tienen tercer título de cuarto nivel. Los datos también muestran que el 2% de los docentes están en posesión de un cuarto título de cuarto nivel y el 98% no poseen.

**Gráfico 20.** Segunda, tercera y cuarta titulación de cuarto nivel



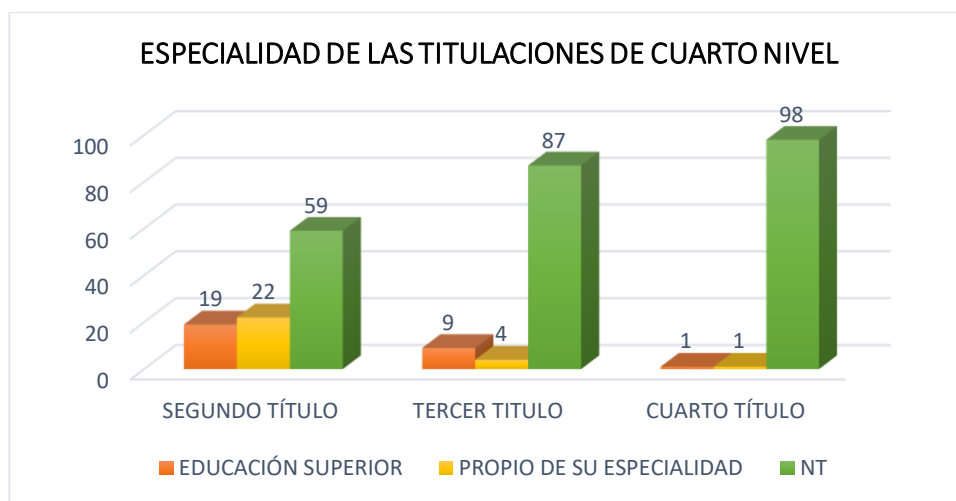
Fuente: Cuestionario de autoevaluación

Con respecto a la especialidad de los títulos obtenidos en el análisis anterior, se puede apreciar que el 22% de los docentes han obtenido un segundo título de cuarto nivel propio de su especialidad y el 19% poseen un título en Educación Superior, lo cual indica que la mayoría ha optado obtener su titulación enfocada en su disciplina.

Los datos también muestran que el 9% ha obtenido un tercer título de cuarto nivel orientado a la Educación Superior y el 4% ha conseguido un título propio de su especialidad. Por último, el 1% de los que poseen un cuarto título, ha conseguido su título en Educación Superior y el 1% han obtenido el título propio en su especialidad.

Como se puede apreciar en los tres casos, la mayoría de los docentes no están en posesión de un segundo, tercero y cuarto título de cuarto nivel.

**Gráfico 21.** Especialidad de la segunda, tercera y cuarta titulación

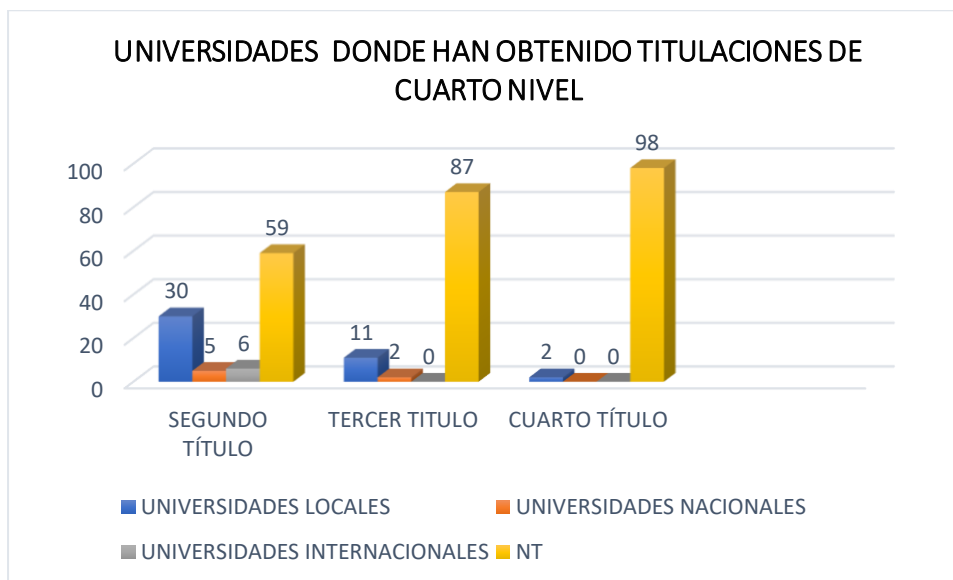


**Fuente:** Cuestionario de autoevaluación

La siguiente información revela en qué universidades se han obtenido los títulos mencionados anteriormente. Los datos muestran que el 30% de los docentes ha obtenido su segundo título de cuarto nivel en universidades ubicadas en la capital, Quito; el 6% obtuvieron su título en universidades internacionales; el 5% en universidades nacionales.

En cuanto a los docentes que obtuvieron el tercer título de cuarto nivel, el 11% obtuvieron en universidades locales; el 2% consiguieron su título en universidades nacionales. Finalmente, solo el 2% de los docentes ha obtenido cuatro títulos de cuarto nivel y lo han cursado en universidades locales.

**Gráfico 22.** Universidades donde han obtenido las 2das., 3ras., y 4ta. titulaciones de 4to. nivel



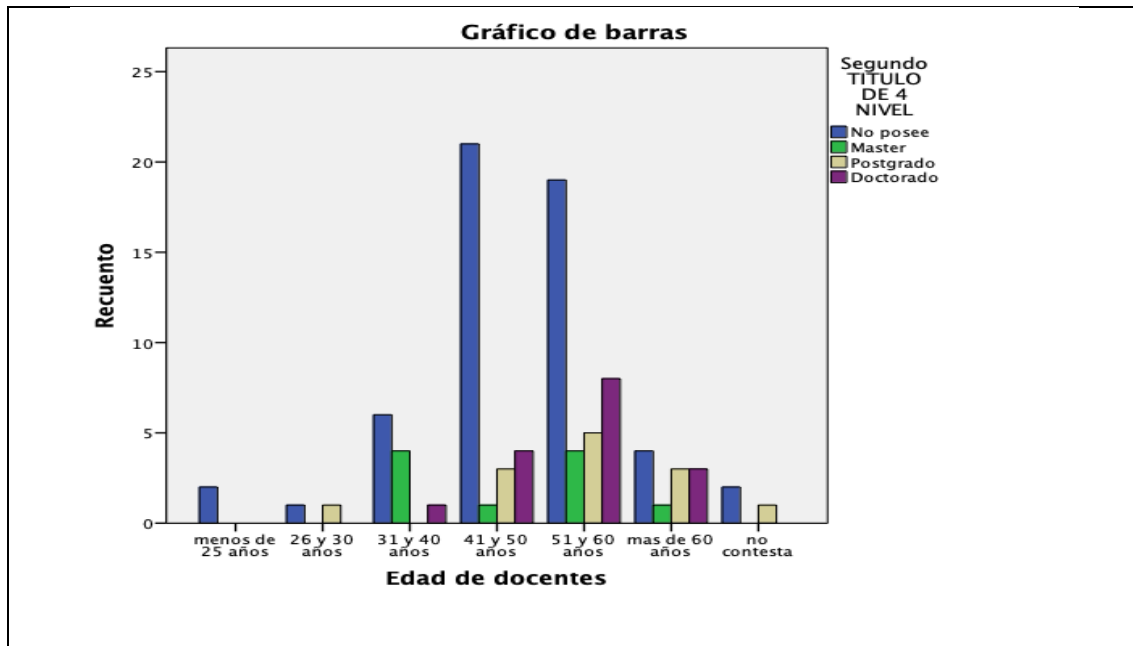
Fuente: Cuestionario de autoevaluación

Al analizar de manera global los datos referentes a la formación académica, se puede observar que todos los docentes están en posesión de un título de tercer y cuarto nivel. El 8% posee doble titulación de tercer nivel; el 17% tiene doble titulación de cuarto nivel; el 7% han conseguido tres titulaciones de cuarto nivel y el 2% están en posesión de cuatro títulos de cuarto nivel.

El siguiente gráfico muestra datos de la correlación entre la edad y la segunda titulación de cuarto nivel de los docentes. Si se correlaciona la edad de los docentes con la segunda titulación de cuarto nivel, se puede observar que el 50% de los docentes entre 26 y 30 años, han obtenido un título de postgrado; el 36,4% entre 31 y 40 años han logrado dos titulaciones de máster, el 9,1% de este mismo grupo ha obtenido el doctorado; el 13,8% del grupo de 41 y 50 años han obtenido el doctorado, el 10,3% tiene título de postgrado y el 3,4% han conseguido doble titulación de máster. En el grupo de 51 y 60 años se

puede observar que el 22,2% ha logrado el doctorado, 13,9% tiene un postgrado, el 11,1% ha obtenido dos titulaciones de máster; mientras que, en el último grupo correspondiente a los docentes de más de 60 años, el 27,3% ha logrado el doctorado, con este mismo porcentaje han obtenido el título de postgrado y el 9,1% ha conseguido doble titulación de máster.

**Gráfico 23.** Correlación entre la edad y la 2da. titulación de 4to. Nivel



Fuente: Cuestionario de autoevaluación

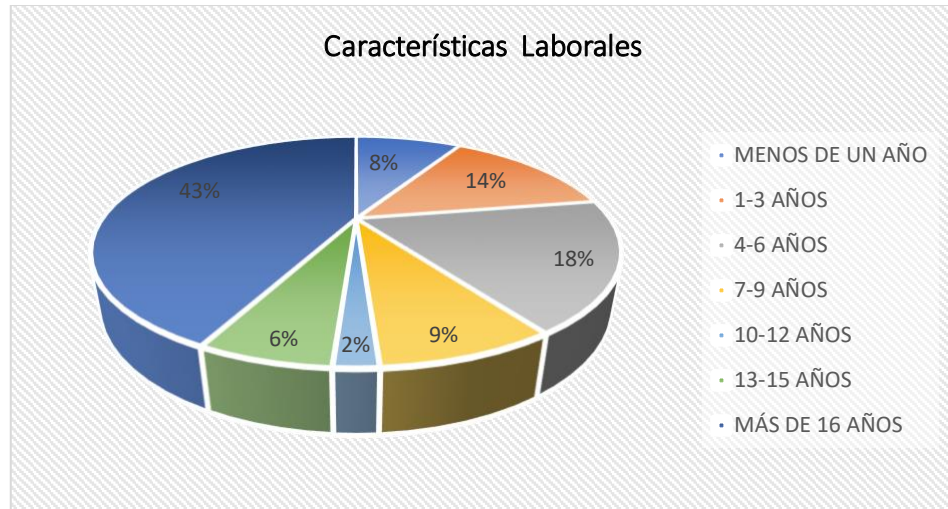
### 7.8.2 Características Laborales

Las características laborales se han dividido en 7 categorías para determinar el tiempo que los docentes se encuentran trabajando en el ámbito de la Educación Superior.

Como se puede observar en el gráfico, el 43% trabajan más de 16 años en Educación Superior; 18% trabajan entre el período comprendido entre 4-6 años; el 14% entre 1-3 años; el 9% trabajan menos de 1 año; así mismo, otro 9% trabajan entre 7-9 años; el 6% trabaja entre 13-15 años y el 2% entre 10-12 años. Los datos muestran que cerca del 50% ha trabajado por más de 16 años en la Universidad, lo cual indica que son docentes que cuentan con gran experticia en este ámbito educativo. Sin embargo, más adelante

se revisará y comprobará si este grupo de docentes han desarrollado las competencias profesionales necesarias en docencia universitaria.

**Gráfico 24.** Años de trabajo en la UCE

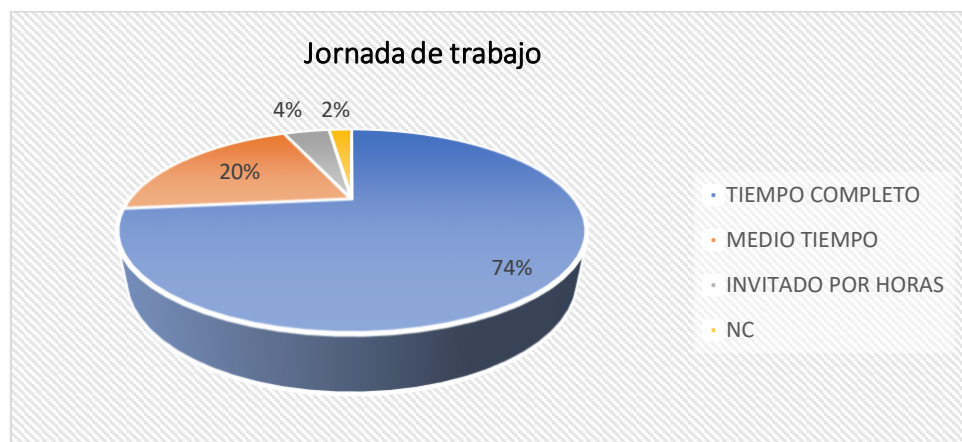


Fuente: Cuestionario de autoevaluación

### 7.8.3 Jornada de trabajo

Respecto a la jornada de trabajo, se dividió en tres categorías y se obtuvo que el 74% trabajan a tiempo completo; el 20% medio tiempo; el 4% trabajo como invitado por horas; y el 2% no contesta. Estos datos que nos indican que la mayoría de los docentes tiene estabilidad laboral; sin embargo, se desconoce el tipo de contrato que poseen.

**Gráfico 25.** Jornada laboral de los docentes de la UCE



Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

En síntesis, en la identificación sociodemográfica de los participantes con respecto a la edad de los docentes de la UCE, se ha observado que hay pocos docentes con una edad inferior a los 40 años, ello puede ser debido a que la entrada al colectivo docente se realiza a avanzada edad para poder cumplir con los requerimientos de optar a una plaza de trabajo, así muestra el instructivo del concurso de méritos y oposiciones de la Universidad Central del Ecuador (2016), donde señalan que para el ingreso como personal académico titular agregado se requiere:

1. Tener al menos grado académico de maestría o su equivalente, reconocido e inscrito por la SENESCYT, en el campo de conocimiento vinculado a sus actividades de docencia o investigación;
2. Tener al menos tres años de experiencia como personal académico en instituciones de educación superior o en instituciones de investigación de prestigio;
3. Haber creado o publicado al menos tres obras de relevancia o artículos indexados en el campo de conocimiento vinculado a sus actividades de docencia o investigación;
4. Haber creado obras artísticas o presentaciones artísticas (para las carreras de Artes y Arquitectura).
5. Haber realizado ciento ochenta horas de capacitación y actualización profesional, de las cuales 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;
6. Haber participado al menos doce meses en uno o más proyectos de investigación;
7. Suficiencia en un idioma diferente a su lengua materna; (p.10)

Y como titular principal se requiere:

1. Tener grado académico de doctorado (PhD o su equivalente), en el campo de conocimiento relacionado con las actividades de docencia e investigación de la plaza en concurso, obtenido en una de las instituciones que consten en la lista

elaborada por la SENESCYT, al tenor del artículo 27 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior, el cual deberá estar reconocido e inscrito por la SENESCYT. El incumplimiento de este requisito invalidará el nombramiento otorgado como resultado del respectivo concurso;

2. Tener al menos cuatro años de experiencia en actividades de docencia y/o investigación en instituciones de educación superior o en instituciones de investigación de prestigio;

3. Haber creado o publicado doce obras de relevancia o artículos indexados en el campo de conocimiento vinculado a sus actividades de docencia o investigación, de los cuales al menos tres deberán haber sido creados o publicados durante los últimos cinco años;

4. Haber creado obras artísticas o presentaciones artísticas (para las carreras de Artes y Arquitectura).

5. Haber realizado cuatrocientas ochenta horas de capacitación y actualización profesional, de las cuales 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;

6. Haber participado en uno o más proyectos de investigación con una duración de al menos 12 meses cada uno, por un total mínimo de seis años;

7. Haber dirigido o codirigido al menos una tesis de doctorado o tres tesis de maestría de investigación;

8. Suficiencia en un idioma diferente a su lengua materna. (p.11)

Con lo cual, estos requerimientos justifican que la mayoría de los docentes están en edades de 41-60 años, dado que debe cumplir una serie de requisitos para poder optar a una plaza laboral en la universidad.

Referente a la jornada laboral, la mayoría de los docentes participantes de la UCE trabajan a tiempo completo 74%; el 20% a medio tiempo y solo el 4% por horas. Revisando los datos de la UCE (2022a), el número total de docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación es de 275, de los cuales 159 tienen

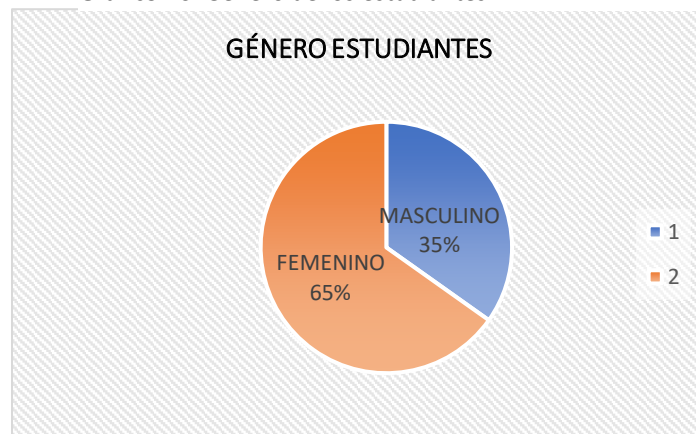
nombramiento y 116 un contrato. Datos que nos revelan que la mayoría de este colectivo tienen un contrato fijo.

En relación con las características de su formación profesional, se ha observado que solo el 2% de los docentes de la UCE están en posesión del título de doctor y el 21% está en proceso de conseguirlo. Por último, sobre la experiencia laboral en la Educación superior, el 51% de los docentes de la UCE tienen más de 10 años de experiencia en esta etapa educativa.

### 7.9 Datos de la muestra de los estudiantes

El cuestionario de evaluación a los docentes fue aplicado a 247 estudiantes, los cuales estudian en diez de las doce carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE. Como se puede apreciar en el siguiente gráfico, el 65% pertenece al género femenino y el 35% se identifica con el género masculino. La mayoría de estudiantes que respondieron el cuestionario son mujeres.

Gráfico 26. Género de los estudiantes



Fuente: Cuestionario de evaluación UCE

La siguiente tabla muestra la información referente a las carreras de los estudiantes que participaron en este estudio, el número de ellos y el porcentaje que representan.



**Tabla 23.** Carreras y número de estudiantes participantes

NO.	CARRERA	NO. ESTUDIANTES	%
1	Educación inicial	25	10,1
2	Comercio y Administración	16	6,5
3	Pedagogía de las Ciencias Experimentales Química y Biología	32	13
4	Psicología Educativa y Orientación	42	17
5	Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales	12	4,9
6	Plurilingüe	29	11,7
7	Pedagogía de los Idiomas Nacionales y extranjeros	18	7,3
8	Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática	25	10,1
9	Pedagogía de las Ciencias Experimentales Matemáticas y Física	19	7,7
10	Pedagogía de la Lengua y Literatura	29	11,7
TOTAL		247	100%

Fuente: Cuestionario de evaluación UCE

## 8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo tiene como objetivo exponer y discutir los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados, las entrevistas realizadas y el grupo de discusión llevado a término.

Los resultados, fruto de la información obtenida a través de los instrumentos de recolección de datos, son los que se describen en los apartados a continuación.

### 8.1 Estudios que están cursando

Dentro de las características de la formación profesional está la variable de estudios en curso. Esta se refiere a los estudios que se encuentran cursando los docentes.

Como se puede observar en el gráfico, el 21% se encuentra cursando un programa de doctorado. Este porcentaje representa cerca de la tercera parte de la muestra; el 7% está estudiando una maestría; el 7% se encuentra recibiendo capacitaciones; el 5% realiza otro(s) tipo de formación; el 7% no contesta y el 51% que representa la mitad de los docentes no se encuentra realizando ningún tipo de formación.

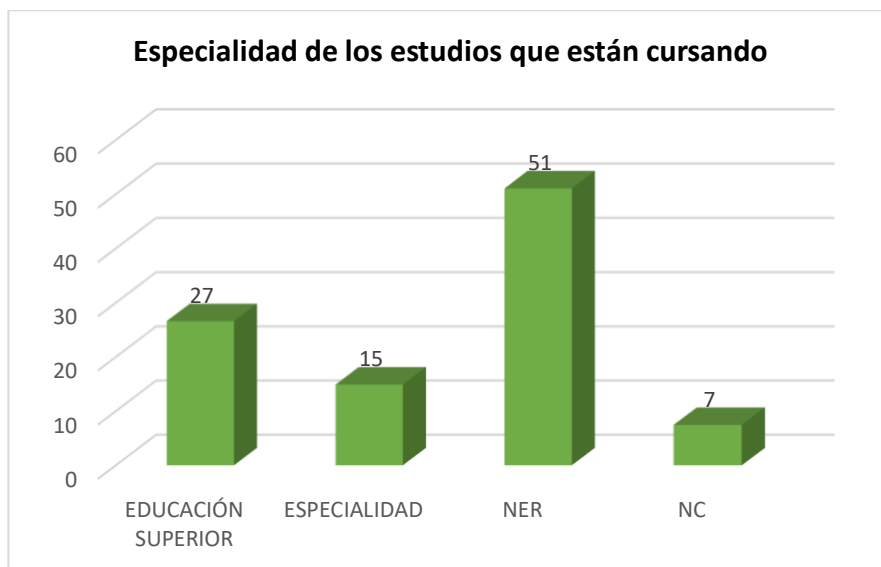
**Gráfico 27.** Estudios que están cursando docentes de la UCE



Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

En cuanto a la especialidad de los estudios en curso, se ha obtenido que el 27% está realizando su formación académica en Educación Superior, mientras que el 15% está formándose en su propia especialidad; el 51% no está realizando ninguna formación como ya se ha mencionado en el gráfico anterior y el 7% no contesta.

**Gráfico 28.** Especialidad de los estudios que están cursando



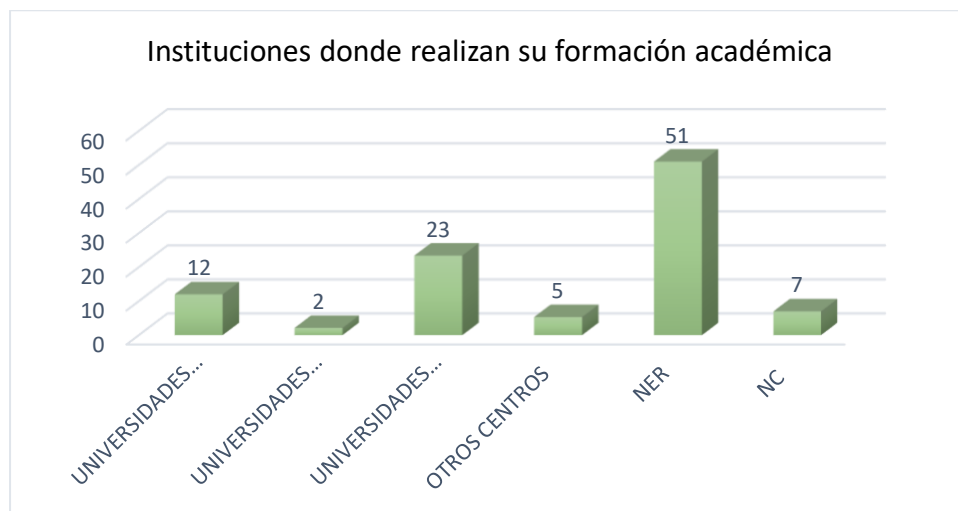
**Fuente:** Cuestionario de autoevaluación UCE

En relación con las instituciones donde los docentes están realizando sus formaciones, se encontró que 23% de ellos están estudiando en universidades internacionales y once de ellos han accedido al convenio firmado entre la Universidad Central y la Universidad de Alicante (España), el cual señala en la primera cláusula del convenio que este tiene como objeto

establecer las condiciones de colaboración entre las partes para la organización de la participación, matriculación y estudio doctoral de algunos docentes titulares de la Universidad Central del Ecuador, con grado de Magister, en los Programas de Doctorado PhD en: Investigación Educativa, Informática, y , Filosofía y Letras, ofertados por la Universidad de Alicante, con tutorías presenciales y semipresenciales, conducente a la obtención del grado de Doctor PhD, de acuerdo con la normativa que rige al efecto en la Universidad de Alicante (UCE, 2017, p.2).

Asimismo, se observó que el 12% está cursando sus estudios en universidades locales; el 2% se encuentra realizando en universidades nacionales; el 5%, están formándose en otros centros; el 51% no se encuentra realizando ninguna formación y finalmente el 7% no contesta.

**Gráfico 29.** Instituciones donde están realizando la formación académica



Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

## 8.2 Formación que les gustaría realizar

Partiendo de la base de uno de los objetivos de este estudio, que es el detectar las posibles necesidades formativas de los docentes, se han indagado las temáticas que estos consideran necesarias para su formación y su desenvolvimiento profesional.

Como se puede apreciar en la tabla, la primera temática que los docentes han escogido para realizar una formación está relacionada de su propia especialidad, representado por un 48%. Este dato destaca por encima del resto y deja en evidencia que casi la mitad de los docentes tiene necesidades de formación en el ámbito disciplinar. El 10% eligió el tema sobre estrategias y recursos innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el 13% recalcó esta misma temática como segunda elección. El 9% eligió Pedagogía y didáctica en primer lugar y un 11% confirma este ámbito como segunda elección. Un 13% de docentes no contesta.

En cuanto a la segunda temática escogida, los resultados son dispersos y el mayor porcentaje, un 14% recae en Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia; Asimismo, confirma el 10% esta misma temática como tercera opción; el 24% no contestan, es decir solo el 11% de este porcentaje consideran que tienen necesidades en una temática determinada.

Por último, la tercera temática escogida, con un 18%, fue sobre cómo escribir artículos científicos. Este dato es el segundo más alto y también el más importante en cuanto a la divulgación de las investigaciones; el 13% optaron por técnicas estadísticas y el 34% no contestan. En síntesis, la mayoría de docentes encuestados considera más necesaria la formación disciplinar en primer lugar; las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia en segundo lugar y en tercer lugar la formación referida a cómo escribir artículos científicos.

**Tabla 24.** Temáticas que desean hacer formación los docentes de la UCE

No.	TEMÁTICAS	TEMÁTICA 1		TEMÁTICA 2		TEMÁTICA 3	
		FR.	%	FR.	%	FR.	%
1	Temáticas propias de su especialidad	45	48	0	0	0	0
2	Pedagogía y didáctica	8	9	10	11	0	0
3	Planificación docente	0	0	1	1	2	2
4	Estrategias y recursos innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje	9	10	12	13	4	4
5	Nuevas tecnologías aplicadas a la docencia	6	6	13	14	9	10
6	Evaluación	0	0	5	5	4	4
7	Competencias docentes	2	2	3	3	0	0
8	Diseño y desarrollo de proyectos	5	5	7	7	3	3
9	Métodos y técnicas de investigación	3	3	5	5	8	9
10	Técnicas estadísticas	1	1	9	10	12	13
11	Como escribir artículos científicos	1	1	1	1	17	18
12	Cursos de cultura general	1	1	0	0	1	1
13	Educación a distancia	0	0	3	3	2	2
14	Proyectos de investigación a gran escala	0	0	1	1	0	0
15	Neurociencia	1	1	0	0	0	0
16	Nanotecnología	0	0	0	0	0	0
17	Arte	0	0	1	1	0	0
0	No contesta	12	13	23	24	32	34
Total		94	100	94	100	94	100

Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

### 8.3 Funciones Universitarias

En cuanto a las funciones universitarias que realizan los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, se han dividido en: docencia; investigación; gestión; vinculación; proyectos; comunidad; titulación y pasantías. Dichas funciones han sido estimadas en porcentaje según el tiempo que cada docente dedica a cada una.

Respecto a la docencia, el 31% de los docentes dice dedicar el 50% de su tiempo a impartir clases; el 14% dice dedicar el 60%; el 18% dice dedicar el 70% y 80% de sus horas a la docencia.

El 20% de los docentes dice dedicar el 10% de su tiempo a la investigación; el 16% dice dedicar el 20% a esta actividad; mientras que el mayor porcentaje reflejado en 44% no dedica tiempo a esta actividad. Este dato se corrobora con la información proporcionada en el proyecto presentado por Espinosa et al. (2018), quienes señalaron sobre los resultados del proceso de evaluación de la UCE realizada por el CEAACES en el 2013 y la autoevaluación institucional adaptada por el CEAACES en el 2015. Donde afirman que la Universidad Central de Ecuador obtiene una puntuación de 0,10 sobre 1 en el 2013 y en la autoevaluación del 2015 una puntuación de 0,65. Este dato llama la atención ya que la investigación es una actividad clave y necesaria para el desarrollo y la transformación de las sociedades, con lo cual estos resultados muestran que todavía hay limitaciones en el desenvolvimiento de este ámbito.

En cuanto a la gestión, el 26% de docentes dice dedicar el 10% de su tiempo; el 10% dedican el 20% a esta actividad, la cual está relacionada con el trabajo de las Unidades y Direcciones administrativas y académicas mediante procesos de planificación, organización, control y evaluación. El 44% no dedica tiempo a esta actividad y el resto de los porcentajes son mínimos y dispersos.

En vinculación con la sociedad, el 16% dedica el 20% de su tiempo al acercamiento con la comunidad en general a través de las prácticas profesionales de los estudiantes; el 10% dedica 15% de su tiempo a esta actividad; así mismo el 11% dedica el 10% a

actividades relacionadas con la sociedad; el 48% no dedican tiempo a esta función universitaria y el 4% se encuentra en porcentajes dispersos.

La función universitaria de proyectos revela que el 9% de los docentes de la UCE dedica un 4% de su tiempo a la realización de esta actividad; el 4% dedican el 5% de su carga horaria para esta labor; el 79% no dedica tiempo a esta función y el 6% restante dedican entre 15%, 20% y 25% a esta actividad.

El 4% dedica el 20% de su tiempo a la función de comunidad; en este mismo porcentaje dedican el 10% de docentes a esta actividad; el 83% de docentes no dedican nada de su carga horaria a esta función y el 6% restante tiene los porcentajes dispersos.

El 14% de los docentes dedica el 10% de sus horas a la función de titulación; el 5% dedica el 20%; el 4% dedica el 15%; el 69% no dedican tiempo a esta actividad y el 5% restante tiene resultados dispersos.

En cuanto a la función de pasantías, el porcentaje más alto representado por el 2% dedican el 10% de su labor docente a esta actividad; otro 2% dedican el 15% y el 5%; y el 94% no dedica tiempo en esta función.

**Tabla 25.** Funciones de los docentes de la UCE

TIEMPO EN %	FUNCIONES UNIVERSITARIAS																
	Docencia		Investigación		Gestión		Vinculación		Proyectos		Comunidad		Titulación		Pasantías		
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	
100	5	5	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
90	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
85	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
80	8	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
70	8	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
60	13	14	-	-	2	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
55	2	2	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
50	29	31	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
45	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
40	7	7	3	3	1	1	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
35	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-

30	2	2	4	4	4	4	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
25	2	2	2	2	1	1	-	-	1	1	1	1	-	-	-	-
20	2	2	15	16	9	10	15	16	3	3	4	4	5	5	-	-
18	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	-	-	4	4	1	1	9	10	2	2	2	2	4	4	1	1
12	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1	1	-	-	-	-
10	-	-	19	20	24	26	10	11	-	-	4	4	13	14	2	2
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-
5	-	-	3	3	4	4	1	1	4	4	1	1	2	2	1	1
4	-	-	-	-	-	-	-	-	8	9	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NDT	10	11	41	44	41	44	45	48	74	79	78	83	65	69	88	94
NC	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

#### 8.4 Número de proyectos en los que están participando

El número de proyectos en los que los docentes están participando está representado en 4 categorías, distribuidos de la siguiente manera: el 40% de los docentes se encuentra participando en un proyecto; el 13% es partícipe de dos proyectos; el 3% colabora en tres o más proyectos. Con el 36% destacan los docentes que no participa en ninguno.

La importancia de participar en proyectos de investigación radica en que los conocimientos generados a través de estos ofrecen respuestas y soluciones a varias necesidades con el fin de promover el desarrollo de la sociedad. Así mismo, señala el Plan Estratégico de la UCE que “se ha efectuado un gran esfuerzo por mantener un proceso sostenido en investigación científica, pero todavía falta un largo camino por recorrer” (Plan Estratégico UCE, 2018-2022, p.10).

Las principales falencias que han detectado en la Universidad Central de Ecuador están relacionadas con: la baja articulación de la investigación interna con las necesidades del país; baja utilización del recurso humano interno, los cuales poseen títulos de doctorado y máster; débil proceso de seguimiento y soporte de las investigaciones en los diferentes

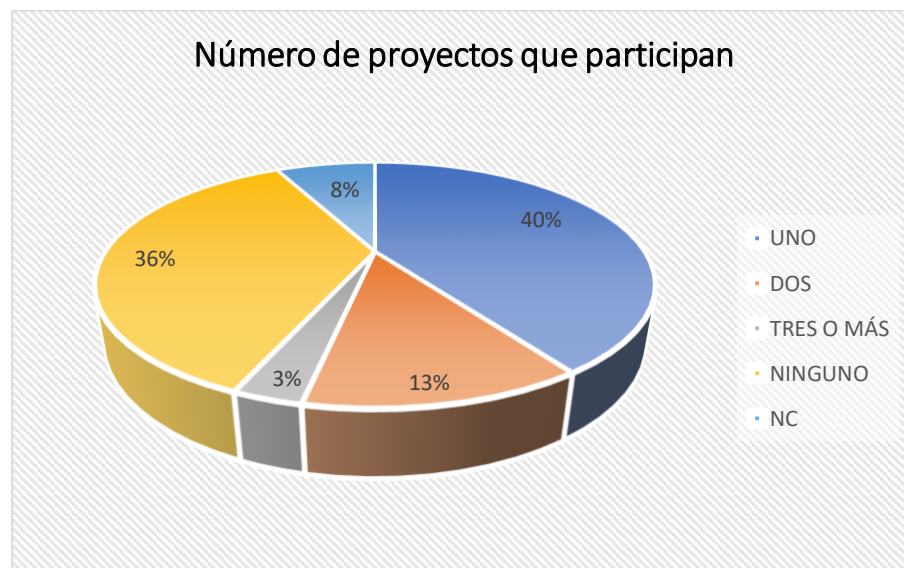


centros académicos de la Universidad; baja productividad de publicaciones de docentes e investigadores; débiles procesos de capacitación y formación de investigadores, etc.

El alto porcentaje de docentes que dice no participar en proyectos de investigación ni tampoco en publicaciones realizadas refleja el largo camino que aún queda por recorrer en la UCE. Esta problemática se pretende fortalecer con la ayuda de la reciente creación del Vicerrectorado de Investigación, Doctorados e Innovación de la UCE.

Finalmente, el 8% de docentes no contesta a esta pregunta. Su no respuesta llama la atención ya que, según el análisis realizado en las preguntas anteriores, si bien se ha observado que entre un 1 y 2% de los docentes no ha contestado a ciertas preguntas, en esta variable ha sobrepasado ese porcentaje, con lo cual cabe preguntarse si su no contestación responde al número de docentes que no está participando en ningún proyecto o simplemente no respondieron por otro motivo.

**Gráfico 30.** Número de proyectos que están participando



**Fuente:** Cuestionario de autoevaluación UCE

## 8.5 Número de publicaciones

La variable referente al número de publicaciones se ha organizado en una tabla que contiene la información relacionada a la publicación de libros, sección de libros, artículos de investigación, artículos de divulgación y otras publicaciones (ensayos).

Los datos muestran que el 15% de docentes ha publicado tres libros; el 10% han publicado un libro y en este mismo porcentaje ha publicado dos libros; el 9% ha publicado cuatro ejemplares; el 7% ha publicado cinco y con este mismo porcentaje de docentes han publicado seis libros. El 2% han publicado ocho; en el 1% están los docentes que han publicado doce y catorce libros. El porcentaje que destaca en esta categoría es del 37% que no ha publicado libros.

En la categoría de publicaciones de sesiones de libros, el 9% de docentes ha publicado una sección; el 4% ha publicado dos secciones; el 2% ha publicado 5 secciones; en el 1% han publicado tres y cuatro secciones y el mayor porcentaje del 83% no han publicado ninguna sección de un libro.

El 14% de los docentes ha publicado dos artículos de investigación; el 13% indican que ha publicado un artículo; en el 5% se encuentran los docentes que han publicado entre tres y cinco artículos; el 3% ha publicado cuatro; en el 1% han publicado seis, doce y dieciocho artículos y el 56% de docentes revela que no ha publicado ningún artículo de esta denominación, lo cual indica que más de la mitad de los docentes no ha realizado esta actividad, corroborando así la información obtenida y descrita en el apartado anterior respecto a la baja productividad de publicaciones, tanto de docentes como de investigadores de la Universidad Central de Ecuador.

La siguiente categoría está relacionada con la publicación de artículos de divulgación, en la cual, el 6% ha publicado 6 artículos; en el 3% se encuentran los docentes que ha publicado uno, dos y tres artículos, sumando el 9% de los 94 participantes; el 2% ha publicado 5 ejemplares y en este mismo porcentaje indican los docentes que han publicado varios, sin especificar el número exacto; el 1% revela que ha publicado ocho

y con este mismo porcentaje han publicado 20 artículos. Mientras que el 79% indica que no ha publicado artículos de este tipo.

La última categoría referente a otras publicaciones. Los datos obtenidos revelan que el 3% de docentes ha publicado ensayos; el 2% ha publicado, pero no especifica el tipo de publicación y el 95% no ha realizado otras publicaciones.

**Tabla 26.** Publicaciones de los docentes de la UCE

No. De publicaciones	LIBROS		SECCIÓN DE LIBROS		ARTÍCULOS DE INVES.		ARTÍCULOS DE DIVUL.		OTRAS PUBLICACIONES	
	FR.	%	FR.	%	FR.	%	FR.	%	FR.	%
UNO/A	9	10	8	9	12	13	2	3	-	-
DOS	9	10	4	4	13	14	3	3	-	-
TRES	14	15	1	1	5	5	3	3	-	-
CUATRO	8	9	1	1	3	3			-	-
CINCO	7	7	2	2	5	5	2	2	-	-
SEIS	7	7	-	-	1	1	6	6	-	-
SIETE	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
OCHO	2	2	-	-	-	-	1	1	-	-
DOCE	1	1	-	-	1	1	-	-	-	-
CATORCE	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
DIECIOCHO	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
VEINTE	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
VARIOS	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2
ENSAYO	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3
No han publicado	35	37	78	83	53	56	74	79	89	95

Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

## **8.6 Competencias de los docentes**

Uno de los principales objetivos de este estudio es determinar el perfil competencial de los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE para conocer sus posibles necesidades de formación y, mediante la información recolectada en los dos cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión, dar respuesta a este fin.

Los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados en la UCE se han organizado en tablas con cada dimensión, unidades de competencia y con los resultados correspondientes al grado de competencia que los docentes han manifestado tener y la valoración de los estudiantes. Mientras que los resultados de los cuestionarios de los participantes de la Universitat de Barcelona (UB) se presentan en gráficos.

Para sintetizar y hacer más comprensible la información obtenida, ésta se ha dividido en: planificación, proceso metodológico, tutorización y acompañamiento, evaluación del aprendizaje, investigación e innovación, gestión institucional, valores y actitudes, saber disciplinar y saber pedagógico. En cada competencia se exponen los resultados del cuestionario de autoevaluación de los docentes de la UCE, los resultados del cuestionario de autoevaluación de los docentes de la UB, los resultados del cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante, y finalmente las opiniones recolectadas en las entrevistas y grupo de discusión.

### **8.6.1 Planificación**

#### **8.6.1.1 Cuestionario autoevaluación docentes UCE**

En cuanto a la autoevaluación docente, podemos observar que en esta dimensión la mayoría de los participantes se valora con un grado alto y excelente, es decir de 4-5. El ítem con mayor valoración fue el 1.4, con grado 5, donde el 70% de los docentes afirman haber logrado esta competencia en el nivel excelente, el cual se refiere a planificar el proceso educativo con anticipación y temporizando las diferentes actividades de la asignatura.

El segundo ítem mejor valorado es el 1.3, donde el 54% estima que el nivel de esta competencia es excelente. Este ítem también se relaciona con la selección y elaboración de materiales y recursos didácticos acorde a las competencias, contenido, actividades o evaluación.

En los ítems 1.1 y 1.2, el 50% y 48% respectivamente de los docentes se autovalora con grado 5 con respecto a formular objetivos de acuerdo con las competencias del perfil profesional de los estudiantes y diseñar estrategias metodológicas que atiendan la diversidad estudiantil. Con grado 4, es decir alto, se valora el 40% de los docentes en el ítem 1.1; el 45% en el 1.2; el 38% en el 1.3 y solo el 23% en el 1.4. Estos datos nos indican que el proceso de enseñanza/aprendizaje por parte de los docentes de la Facultad en estudio es planificado con antelación, seleccionando los materiales acordes al contenido y competencias y atendiendo a la diversidad de los estudiantes.

Haciendo una apreciación general, la mayoría de los docentes perciben que el grado de las competencias logradas relacionadas en cuanto a la planificación oscila entre alto y excelente. Esto quiere decir que estiman ser competentes en cuanto a las actividades relacionadas con la planificación docente; mientras que un porcentaje menor, entre el 4 y 6%, considera poseer un nivel intermedio alto y entre un 2 y 1% de docentes estima tener un nivel intermedio, siendo un porcentaje muy bajo los que tienen limitaciones en este ámbito.

**Tabla 27.** Planificación docentes UCE

PLANIFICACIÓN		PORCENTAJE %							TOTAL
		NO POSEE (0)	NIVEL BÁSICO (1)	NIVEL INTER. (2)	INTERM. ALTO (3)	ALTO (4)	EXCEL. (5)	NO CONTESTA	
1.1	Formulo objetivos de acuerdo a las competencias del perfil profesional del egresado.	0	0	2	6	41	50	1	100 %
1.2	Diseño estrategias metodológicas que atiendan a la diversidad de los estudiantes.	0	0	1	6	45	48	0	
1.3	Selecciono y elaboro materiales y recursos didácticos acorde a las competencias, contenido, actividades o evaluación.	0	0	1	6	38	54	0	
1.4	Planifico con anticipación el proceso educativo, temporizando las diferentes actividades a desarrollar en la asignatura. (plan docente)	0	0	0	4	23	70	2	

Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

### 8.6.1.2 Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante

En cuanto a la evaluación de la planificación, los resultados revelan que los estudiantes tienen apreciaciones variadas sobre los docentes. En el punto 1.1, el 45,3% de los estudiantes estima que casi siempre los docentes incorporan en la planificación las necesidades de los estudiantes sobre la materia; el 30% dice que a veces; el 15% afirma que siempre; el 7,7% dice que pocas veces y solo el 2% asegura que nunca.

En el punto 1.2 sobre si las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes atienden a la diversidad de los estudiantes, se obtuvo que el 40,9% afirma que casi siempre; el 37,2% dicen que a veces; el 10,5% estima que siempre; el 9,7% revela que pocas veces y el 2% contesta que nunca.

En el punto 1.3 referente a si los materiales y recursos didácticos van acorde al proceso de enseñanza-aprendizaje (contenido, actividades y evaluación) el 38,9% de estudiantes dice que a veces; el 35,2% contesta que casi siempre; el 19% dice que siempre; el 11,3% afirma que pocas veces y solo el 1,2% dice que nunca.

En el último punto, que refiere a si los docentes planifican cada clase, temporizando las diferentes actividades a desarrollar en la signatura, el 39,7% de los estudiantes afirma que casi siempre; el 25,5% responde que a veces; el 19,4% revela que siempre; el 13,8% dice que pocas veces y el 1,6% que nunca.

Como se puede apreciar en términos generales, se ha obtenido una media del 14,6% de estudiantes que opinan que los docentes siempre realizan las actividades antes mencionadas, mientras que el 40,27% afirma que casi siempre, el 32,9% afirman que a veces, el 10,63% que pocas veces realizan estas actividades. En una minoría del 1,6% afirman que nunca. Estos datos nos indican que la mayoría de estudiantes confirma que casi siempre el proceso educativo es planificado.

Tabla 28. Evaluación de la Planificación

PLANIFICACIÓN		PORCENTAJE %					TOTAL
		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	POCAS VECES	NUNCA	
1.1	Incorporan en la planificación las necesidades de los estudiantes sobre la materia.	15	45,3	30	7,7	2	100%
1.2	Las estrategias metodológicas utilizadas, atienden a la diversidad de los estudiantes.	10,5	40,9	37,2	9,72	1,6	
1.3	Los materiales y recursos didácticos van acorde al proceso de enseñanza-aprendizaje (contenido, actividades o evaluación).	13,4	35,2	38,9	11,3	1,2	
1.4	Planifican cada clase, temporizando las diferentes actividades a desarrollar en la asignatura.	19,4	39,7	25,5	13,8	1,6	

Fuente: Cuestionario de evaluación UCE

### 8.6.1.3 Entrevistas docentes

En cuanto a las entrevistas realizadas a los docentes, una de las preguntas abiertas en torno a la planificación buscaba saber si estos priorizan el cumplimiento del programa de la asignatura o el desarrollo de las competencias profesionales. Las apreciaciones obtenidas se ubicaron en la categoría del perfil competencial del docente universitario en la subcategoría de planificación.

“es importante el cumplimiento del programa, porque obviamente uno hace un análisis antes de establecer el programa de estudios, no es cierto? cuáles son los contenidos, los tiempos para estos contenidos, etc., creo que es sumamente importante ir combinando estos elementos, es decir, el programa, pero al mismo tiempo como estos contribuyen de manera significativa al perfil profesional” P2.

“Se priorizan los dos aspectos. El uno es más bien formal que es cumplir con el programa con la signatura, pero sobre todo la gran prioridad está en desarrollar las capacidades del perfil profesional de cada uno de los estudiantes” P3.

“los dos aspectos van de la mano y son sumamente importante ambos, es importante cumplir con el sílabo siempre y cuando se desarrollen las competencias profesionales que requieren los futuros docentes. Es decir, que cada contenido que se desarrolla aporte en la formación de nuestros futuros profesionales como docentes” P4.

“lo ideal sería poder cumplir con la segunda condición, lastimosamente la universidad pública en la privada también hay que cumplir con los contenidos dictados en el silabo porque es una obligación prácticamente institucional, sin embargo, si se procura poder desarrollar competencias profesionales en los estudiantes” P5.

En la opinión del P2, se observa que resalta la importancia de cumplir con el programa y la combinación de los contenidos y la temporización; es decir, aspectos de la planificación que han de contribuir al desarrollo del perfil competencial. La valoración del P3 remarca que la gran prioridad es desarrollar las capacidades del perfil profesional por encima de cumplir con el programa. En cambio, la observación del tercer participante es muy interesante, dado que para éste es importante cumplir con el <sup>10</sup>syllabus siempre y cuando las actividades de cada contenido ayuden al desarrollo de las competencias del perfil profesional de los estudiantes.

La apreciación del P5 nos revela que es una obligación de las universidades, tanto públicas como privadas, cumplir con todo el syllabus de las asignaturas, sin embargo, deja claro que hacen lo posible por desarrollar las competencias profesionales en los estudiantes.

“(…) para planificar hay que tener en cuenta este asunto de poder desarrollar ciertas habilidades, destrezas e inclusive ahora lo que se denomina competencias que tiene una conjugación muy estrecha entre el conocimiento y lo que puede hacer el estudiante y la cuestión de desarrollo de valores. Se trata de mantener en armonía esto ¿no cierto? porque caso contrario no se puede decir que al final vas a tener una persona competente. A lo mejor en ciertas ocasiones se caiga “la cuestión” de que se teorice más o en ciertos aspectos uno se torne más práctico, entonces yo creo que depende mucho de la temática y del asunto de la coyuntura de los grupos con los cuales se está trabajando, porque siempre son diversos semestres, porque digamos: no sería lo mismo trabajar con un primero que con un séptimo u octavo, la priorización viene también de acuerdo al contexto de la realidad y la oportunidad que uno tiene para poder coparticipar con los estudiantes” P6.

La reflexión del P6 nos señala que, en la planificación, y para desarrollar competencias, es importante combinar el conocimiento, capacidades de los estudiantes y valores. Es decir, que, para fomentar el desarrollo de las competencias, él toma en cuenta estos tres elementos y dice que se debe mantener en “armonía” lo que se interpreta como equilibrio y recalca que sino un estudiante no podrá ser competente.

Revisando los planteamientos de Cano (2008) planteados en el marco teórico, podemos ver que esta autora estima que los principales elementos que caracterizan a las

---

<sup>10</sup> Programa de un curso, el cual está compuesto por un calendario que incluye: los temas, objetivos, actividades y evaluación.



competencias docentes son tres: el primero, se refiere a la articulación de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal; el segundo aspecto, que se vinculan a rasgos de personalidad y el tercero, la reflexión. Señala que ser competente implica un crecimiento y formación continua, la reflexión y saber seleccionar lo que es pertinente en un momento determinado para solucionar un problema.

Al comparar los elementos que señala Cano (2008) y lo que plantea el participante 6, se observa que el P6 tiene conocimiento de los elementos que caracteriza una competencia. Si revisamos su opinión, p6 dice que se ha de combinar el conocimiento, capacidades y valores; Igualmente Cano (2008) detalla que han de ser conocimientos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Solo faltaría añadir la reflexión a los elementos que mencionó el P6 para el desarrollo de las competencias.

## **8.6.2 Proceso Metodológico**

### **8.6.2.1 Cuestionario autoevaluación docentes UCE**

Sobre la autoevaluación de los docentes de la UCE en torno al proceso metodológico se observa que el 94% y 93% de los encuestados valoran en grado 4 y 5 las competencias de los ítems 2.1 y 2.2 respecto a aplicar estrategias metodológicas para promover la corresponsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje y el de sus compañeros. El ítem 2.3 resalta con el mayor porcentaje del 66% de grado 5, donde los docentes indican que proponen el trabajo colaborativo a los estudiantes a fin de promover la interacción y participación.

En el ítem 2.4, relacionado con la utilización de las nuevas tecnologías para crear entornos de aprendizaje que potencien la autonomía de los estudiantes, se observa que los docentes están divididos, ya que la mayoría se evalúa entre el grado 3-4-5. El 34% de los docentes percibe que posee un grado excelente, mientras que el 40% reconoce que su nivel es alto; el 19% considera que su nivel es intermedio alto; el 3% estima que su nivel es básico, por lo cual tiene limitaciones en esta competencia; el 1% piensa que su nivel es intermedio alto y el 2% de docentes no contesta la pregunta.

Por último, en el ítem 2.5 relacionado con el diseño de páginas web, blogs, recursos educativos abiertos y otros materiales multimedia para el aprendizaje de la asignatura se obtuvo resultados dispersos, se han obtenido los resultados más variados de toda la dimensión. Si se suma los porcentajes, el 36% considera que su nivel de competencia se encuentra en los niveles logrados 4-5; el 34% estima que su competencia es de nivel 3-4; el 28% revela que sus competencias están en torno al 0-2; y el 2% no contesta.

Los datos antes mencionados desvelan que el colectivo docente tiene limitaciones y no ha logrado desarrollar las competencias suficientes en cuanto a la utilización de las nuevas tecnologías para crear entornos de aprendizaje y también el diseño de materiales y recursos multimedia. Este resultado coincide con las respuestas obtenidas anteriormente cuando se preguntó a los docentes acerca de las temáticas en las que le gustaría formarse: nuevas tecnologías aplicadas a la docencia.

**Tabla 29.** Proceso Metodológico UCE

PROCESO METODOLÓGICO		PORCENTAJE %							TOTAL
		NO POSEE	NIVEL BÁSIC.	NIVEL INTERM.	INTERM. ALTO	ALTO	EXCEL.	NO CONTESTA	
2.1	Aplico estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje.	0	0	0	4	37	57	1	100 %
2.2	Aplico estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje y en el de los compañeros.	0	0	1	4	38	55	1	
2.3	Propongo a los estudiantes trabajos colaborativos, a fin de promover la interacción y participación.	0	0	0	4	26	66	4	
2.4	Utilizo las nuevas tecnologías para crear entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante.	0	3	1	19	40	34	2	
2.5	Diseño páginas Web, blogs, recursos educativos abiertos y otros materiales multimedia para el aprendizaje de la asignatura.	16	12	13	21	14	22	2	

Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

### 8.6.2.2 Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante

Con respecto al proceso metodológico desde la perspectiva de los estudiantes, se puede observar que las respuestas también son variadas. En el punto 2.1 que plantea si los docentes aplican estrategias metodológicas que promuevan la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje, el 47% de los estudiantes contestó que casi siempre; el 23,9% afirma que siempre y en con este mismo porcentaje dicen que a veces, mientras que el 4,5% responde que pocas veces y solo el 0,8% dice que nunca.

En el punto 2.2 sobre si los docentes proponen a los estudiantes trabajos colaborativos a fin de promover la interacción y participación, el 43,7% de estudiantes ha respondido que casi siempre; el 34,4% afirma que siempre lo hacen; el 17,4% asegura que a veces y el 4,5% dicen que pocas veces.

En el punto 2.3 referente a si los docentes utilizan las tecnologías para crear entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante, se ha obtenido que el 35,2% afirman que casi siempre; el 27,1% asegura que siempre; el 26,3% revela que a veces; el 10,9% responde que pocas veces y el 0,4% dicen que nunca.

En el punto 2.4 referente a si los docentes utilizan las tecnologías para crear entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante, se observa que el 35,2% de estudiantes revela que casi siempre; el 27,1% dicen que siempre; el 26,3% afirma que a veces; el 10,9% dicen que pocas veces y solo el 0,4% asegura que nunca.

En el punto 2.5 sobre plantear estrategias que permitan a los estudiantes expresarse con libertad sobre la asignatura y el propio aprendizaje, se puede apreciar que el 36,8% de estudiantes encuestados asegura que los docentes lo hacen casi siempre; el 29,1% afirma que a veces; el 20,6% revela que siempre; el 11,7% responde que pocas veces y el 1,6% dicen que nunca.

En el punto 2.6 referente a si los docentes consiguen mantener la atención de los estudiantes mediante las metodologías que utilizan, se puede observar que el 37,7% asegura que a veces; el 36% afirman que casi siempre; el 14,6% revela que pocas veces; el 9,3% responde que siempre y el 2,4% dice que nunca sus docentes lo hacen.

En el último punto, sobre si los docentes estimulan el pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes, se obtuvo que el 39,7% casi siempre; el 27,9% afirman que a veces; el 20,2% aseguran que siempre; el 11,7% responden que pocas veces y el 0,8% dicen que nunca.

**Tabla 30.** Evaluación del proceso metodológico

PROCESO METODOLÓGICO		PORCENTAJE %					TOTAL
		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	POCAS VECES	NUNCA	
2.1	Aplican estrategias metodológicas que promuevan la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje.	23,9	47	23,9	4,5	0,8	100 %
2.2	Proponen a los estudiantes trabajos colaborativos, a fin de promover la interacción y participación.	34,4	43,7	17,4	4,5	0	
2.3	Utilizan las tecnologías para crear entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante.	27,1	35,2	26,3	10,9	0,4	
2.4	Sugieren el uso de herramientas para que los estudiantes diseñen páginas Web, blogs y otros materiales multimedia para el aprendizaje de la asignatura.	15,4	34	30,8	16,2	3,6	
2.5	Plantean estrategias que permitan a los estudiantes expresarse con libertad sobre la asignatura y el propio aprendizaje.	20,6	36,8	29,1	11,7	1,6	
2.6	Consiguen mantener la atención de los estudiantes mediante las metodologías que utilizan.	9,3	36	37,7	14,6	2,4	
2.7	Estimulan el pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes.	20,2	39,3	27,9	11,7	0,8	

Fuente: Cuestionario de evaluación UCE

### 8.6.2.3 Entrevistas directivos

En la entrevista, el P2 señala que las metodologías activas son los aspectos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Afirma que él busca incorporar técnicas fundamentalmente participativas o grupales y que, por medio de estas técnicas, los estudiantes generen la corresponsabilidad en su propio aprendizaje y el compromiso de aprender y hacer. En este sentido, Fernández March (2006), ratifica que los métodos de enseñanza con la participación activa del estudiante y que dependan de la responsabilidad, implicación y compromiso, como señalaba el P2, generan más aprendizajes significativos y duraderos, lo cual facilita la transferencia a los contextos que sean similares.

“las metodologías activas son uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de la enseñanza aprendizaje (...) más que unas técnicas específicas son como concebimos al estudiante, como el centro fundamental, como el actor fundamental del aprendizaje (...) busco incorporar (no cierto) varias técnicas (no cierto), fundamentalmente participativas o grupales incluso (no cierto), que generen en el estudiante esto que tú hablas la corresponsabilidad o el compromiso de aprender (no cierto) y el compromiso de aprender como también se puede decir haciendo (no cierto) desde su perspectiva desde su contexto histórico desde su contexto social y en beneficio también de su perspectiva histórica y social” P2.

#### 8.6.2.4 Entrevistas docentes

En esta dimensión se han dividido los puntos de vista de los docentes sobre las metodologías y sobre los instrumentos tecnológicos.

##### **Sobre las metodologías**

En primer lugar, el P3 asegura que utiliza estrategias metodológicas de acuerdo con los contenidos, además de que estas tengan una secuencia lógica para promover la corresponsabilidad en los estudiantes. También añade que una de las técnicas para lograr la atención de los estudiantes es mediante los trabajos grupales donde se fomente la reflexión y talleres.

En segundo lugar, el P4 señala que tiene preferencia por la metodología del aprendizaje basado en problemas, explicando que él plantea un problema “situación polémica” y los estudiantes deben buscar la solución por diferentes vías. Además, señala que los estudiantes tienen “prerrequisitos bastante fortalecidos”, refiriéndose a que tienen conocimientos sólidos los que han ido trabajando en la asignatura, asiente. Esta práctica es relevante, puesto que nos indica que los conocimientos en la signatura son aplicados, es decir, hay un equilibrio entre teoría y práctica, con lo cual, los estudiantes van construyendo su propio conocimiento. Esta metodología es una de las que están enfocadas en desarrollar competencias, ya que demandan reflexión sobre lo que hacen, como lo van a realizar y visualizan los resultados que han obtenido.

El P5 también utiliza otra de las metodologías para el desarrollo de competencias, denominada aula invertida, y que la realizan en una plataforma virtual. Así también afirma que como estrategias utiliza el trabajo individual, grupales.

“Haber realmente hay varias estrategias metodológicas que utilizo en las clases porque tienen cierta secuencia y lógica para promover esta corresponsabilidad, depende del tipo de clase de los contenidos que se vayan a desarrollar... La manera de lograr que los chicos las chicas estén interesados en los temas es abriendo los espacios de reflexión con trabajos grupales, con talleres socio dramas es decir hay una combinación de estrategias metodológicas en cada una de las clases” P3.

“Personalmente te diría que me gusta mucho la metodología del ABP del aprendizaje basado en problemas, puesto que tú les planteas una situación problemática en el caso nuestro de la asignatura de la especialidad, les planteas un ejercicio y entonces ellos tienen que buscar la solución por diferentes métodos, obviamente los chicos tienen sus prerequisites ya bastante fortalecidos. Los muchachos construyen su propio conocimiento. Mucho depende de cómo hemos tratado la asignatura a la cuenta lo que sería los conocimientos previos. Este ABP que le llamamos nosotros que es el aprendizaje basado en problemas también se lo toma como un aprendizaje basado en proyectos es muy similar” P4.

“Bueno yo trabajo con una metodología que se llama aula invertida, esta metodología se basa en un modelo de aprendizaje ubicuo, es decir los estudiantes tienen contenidos e información en cualquier momento, en cualquier parte ya que se trabaja con una plataforma virtual. Priorizo yo como estrategia metodológica básicamente las individuales, las colaborativas y las socializantes, en donde los estudiantes puedan realizar trabajos de tipo individual para desarrollar sus habilidades y destrezas cognitivas en la parte colaborativa para que logren trabajar en equipo y resolver problemas de manera colaborativa y de manera socializante también en cuanto a la formación que van a tener ellos cuando sean docentes y el trabajo que va a ser reflejado para con sus estudiantes” P5.

La opinión del P5, nos indica que no tiene una metodología o metodologías preferentes, sin embargo, recalca que los estudiantes se mantienen motivados cuando trabajan en grupo, dado que pueden expresar sus criterios. Uno de los puntos importantes que menciona este participante es sobre el papel del docente en el aula, ya que, si se mantiene este por mucho hablando, se puede producir “fatiga en el estudiante” lo cual terminaría en falta de interés o como lo menciona el P5 en una desconexión.

“Bueno, hablando metodológicamente y con la variedad de enfoques que existen yo he recurrido a uno que puede ser ecléctico no, utilizando algo para iniciar el proceso de manera conductista hasta poder organizar poder fomentar o poder plantear alguna normativa, algún lineamiento básico y luego poderlo trabajar de manera constructivista, principalmente yo creo que lo que les mantiene motivado a los jóvenes es cuando lo hacen de manera grupal porque tienen mejores oportunidades de organizarse, se toma en cuenta el pensamiento y criterio de ellos, hacen propuestas innovadoras inclusive un poco van más allá de lo que teóricamente está planteado entonces desde este sentido yo creo que uno puede mantener la armonía desde ese punto de vista, ya que en la actualidad si el docente ocupa mucho espacio haciendo uso de la palabra pues evidentemente el estudiante se va a fatigar y no va a tener mucha conexión con el trabajo que se está realizando” P6.

### **Sobre los instrumentos tecnológicos**

De las aportaciones obtenidas en las entrevistas de los docentes sobre los instrumentos tecnológicos, se puede apreciar que estos cuentan con varios recursos tecnológicos y digitales, los cuales les sirve de apoyo y les permiten llevar a cabo el proceso educativo. Como señala el P2, quien dice hacer un esfuerzo por tener al alcance los instrumentos tecnológicos que le permiten hacer varios trabajos en conjunto y el uso de redes sociales como Facebook y whasap.

Mientras que la P2, afirma que hacen uso de internet básicamente para consultas, dado que el desarrollo de su asignatura se lleva a cabo mediante debates.

“yo hago ese esfuerzo, no cierto? por tener siempre a mi lado estos instrumentos tecnológicos como son el internet, la plataforma, ¿no cierto? incluso el tema de redes sociales, ¿no cierto? todo este tema grupos de Facebook en wasap que permiten hacer varios trabajos incluso en conjunto y todo lo que podamos decir en este ámbito a medida del alcance” P2.

“A veces utilizamos el internet para consultas o consultas, sobre todo, pero sobre todo nosotros no utilizamos tanto las estrategias metodológicas. Nuestras cuestiones de filosofía, por ejemplo, es bastante debate previo a eso ellos tienen que leer bastante reflexionar sobre los temas y abrimos el debate en las clases”. P3.

El P4 y P5 indican los diferentes programas informáticos que utilizan y los dispositivos para motivar a los estudiantes a que utilicen manifiestan.

“Bueno obviamente como instrumentos acá en la Facultad disponemos de lo que es un proyector, disponemos de lo que es un computador, la plataforma entrevistador...Entonces mira utilizamos varios softwares, regularmente estos softwares permiten verificar las respuestas teóricas con los estudiantes y ya determinan, entonces comparamos procesos, gráficos, respuestas del contenido que desarrollamos te nombrare algunos softwares que nosotros utilizamos mathway, GeoGebra, desmos re-tomates” P4.

“varios en software, eh... una gran cantidad de programas informativos online, y locales, plataformas virtuales, videos blocks redes sociales canales rss, chats, foros, software de evaluación tipo kahoot, socrative software también computadoras, tabletas, celulares, proyectores de imagen, pizarras digitales, es decir se trata de incorporar la mayoría de dispositivos tecnológicos para de alguna manera motivar al estudiante a la utilización de los mismos” P5.

El P6, indica que la carrera en la que trabaja les asigna un entorno virtual denominado “EVA”. Se sobreentiende que tiene la función de un campo de educación virtual, por las características que el participante menciona, lo cual fomenta el trabajo autónomo.

“Bueno ahora podemos ver que se está utilizando bastante esto de la tecnología aquí en la carrera y bueno aquí en la facultad nos asignan un EVA, un entorno virtual de aprendizaje donde uno encuentra una variedad de herramientas a través de las cuales uno facilita ciertos documentos para que el estudiante este informado de la temática acceda al conocimiento y obviamente ahí hay algunas algunos elementos en los cuales uno puede recurrir para que los estudiantes puedan aplicar evaluaciones, se pueda hacer en foros, se pueda participar en videos, entonces esto también si ayuda bastante porque no únicamente el trabajo se lo realiza aquí en la clase sino también en la casa y eso obviamente lo van hacer de manera autónoma entonces son las herramientas que más se utilizan para este caso” P6.

#### 8.6.2.5 Grupo de discusión

Con respecto al proceso metodológico, se les preguntó a los estudiantes qué métodos o recursos utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje consideran motivadores.

La E1 considera que el uso de las Tics es algo innovador, pero percibe que algunos docentes no hacen un uso nada innovador de estos recursos, ya que los docentes vienen proyectando las mismas diapositivas desde que ella está en el primer semestre, así lo han comentado las estudiantes que han entrado a la carrera. Con lo cual, concluye que se continúa trabajando de una manera tradicional. Pero también, añade que hay docentes que utilizan métodos innovadores, y pone de ejemplo un docente que les hace que produzcan videos donde pueden poner sus puntos de vista y opiniones y que utilicen “cosas diferentes” refiriéndose a recursos, como plataformas, asiente.

“diríamos que la implementación de las tics, es algo innovador, sin embargo en la universidad se ha comenzado ya utilizar estos recursos de una manera repetitiva y nada innovadora porque la mayoría de docentes ahora lo que realizan en proyectando diapositivas, y comenzar a leer diapositivas y pdfs. (...) ahorita estoy en quinto, se siguen usando para las chicas que están ingresando a la carrera, se siguen utilizando los mismos recursos los mismos materiales y no hay innovaciones y se sigue trabajando de una manera tradicional entonces” “algunos docentes si se ve que si usan métodos innovadores porque hay un docente que utiliza el que nosotros hagamos videos cortos, en donde pongamos nuestros puntos de vista, nuestras opiniones...vemos que usamos cosas diferentes como plataformas” E1.



El E2 asegura que los docentes no usan métodos innovadores, debido a que los docentes se encuentran en “edades avanzadas” y asegura que la mayoría de los docentes tienen un método tradicional, que se limitan a la pizarra y que en el mejor de los casos pasan las diapositivas, pero solo se limitan a leer. Este comentario respalda al primero de la E1 en cuanto al sistema de pasar las diapositivas y que no utilizan métodos innovadores.

“actualmente los docentes de la universidad no utilizan métodos innovadores ya que hay que aceptarlo que los docentes universitarios ya tienen una edad avanzada, por lo tanto, la mayoría, por no decir todos, tienen el esquema tradicionalista entonces, simplemente ellos con dar la clase en la pizarra, se acabó, en el mejor de los casos se pasan unas diapositivas y se leen, leen, leen, leen; entonces considero actualmente que los docentes no utilizan métodos innovadores y metodologías innovadoras para llamar la atención del estudiante” E2.

El E3 afirma que desde que un docente de procedencia catalana había llegado a la Universidad Central, los docentes han comenzado a utilizar la herramienta virtual Kahoot. Por lo que enfatiza que fue muy divertido para él y asegura que aprendió más.

“me he dado cuenta que recién creo que desde que vino el docente de allá de catalán, he visto que algunos docentes ya están usando la plataforma kahoot y nos toman las pruebas y para mí sinceramente es divertido y ahí se aprende más porque es con tiempo, es como que ahí te dice, haber ahí para que analices cual es la respuesta correcta” E3.

### **8.6.3 Tutorización y Acompañamiento**

#### **8.6.3.1 Cuestionario autoevaluación docentes UCE**

En relación con la tutorización y acompañamiento preguntado en el cuestionario de autoevaluación de los docentes de la UCE, se puede observar que cuatro de los 5 ítems tienen una valoración positiva entre 4-5. El ítem más valorado con grado 5, es el 3.3, donde el 78% de los docentes afirma que propician un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes.

En ítem 3.1 respecto a la planificación de acciones de tutorización para el seguimiento de los estudiantes, el 77% afirma que su nivel de competencia está entre el grado 4-5; mientras que el 18% piensa que su grado está entre 2-3; el 3% en grado 0-1 y el 2% no

contesta. El ítem 3.3 referente a la orientación de forma individual y/o grupal a los estudiantes el proceso de construcción del conocimiento para favorecer la adquisición de las competencias profesionales, también está bien valorado, con el 95% en grado 4-5; el 3% de docentes piensa que está en grado 2-3; el 1% expresa que su grado es básico y el 1% de docentes no contesta.

El punto 3.4 referido a la utilización de técnicas de tutorización virtual, se puede observar que los resultados son muy diversos. El 46% estima que está entre 4-5; el 36% opina estar entre 2-3; el 15% de los docentes reconoce estar entre 0-1 que su nivel es alto; el 24% dice que posee un nivel intermedio alto; el 12% percibe que tiene un nivel intermedio; y el 3% no contesta.

El último ítem de este apartado, que está relacionado con el análisis de los resultados de la evaluación continua y final y realizar comentarios personalizados a los estudiantes, se observa que el 79% manifiesta estar entre el grado 4-5; el 15% dice que posee un grado 3; y en una minoría como es el 4% piensa que su grado es 2; y el 2% dice que su nivel está en torno en 0-1.

Estos datos nos revelan que en esta dimensión el gran logro de este colectivo es el propiciar un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes, pero en cuanto a las competencias menos desarrolladas, los datos indican que tienen limitaciones sobre la utilización de técnicas de tutorización virtual.

**Tabla 31.** Tutorización y acompañamiento UCE

TUTORIZACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO		PORCENTAJE							TOTAL
		NO POSEE	NIVEL BÁSICO	NIVEL INTERM.	INTERM. ALTO	ALTO	EXCELENT.	NO CONT.	
3.1	Planifico acciones de tutorización, para el seguimiento de los estudiantes (aprendizaje-actitudes).	1	1	5	13	41	36	2	
3.2	Propicio un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes.	0	1	0	2	18	78	1	
3.3	Oriento de forma individual y/o grupal a los estudiantes, el proceso de construcción del conocimiento para	0	1	1	2	36	59	1	

	favorecer la adquisición de las competencias profesionales.								100
3.4	Utilizo técnicas de tutorización virtual.	10	5	12	24	28	18	3	%
3.5	Analizo los resultados de la evaluación continua y final y realizo comentarios personalizados a los estudiantes.	1	1	4	15	33	46	0	

Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

### 8.6.3.2 Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante

En la dimensión de tutorización y acompañamiento, a partir del cuestionario de evaluación a los docentes, se puede observar claramente que la mayoría de los estudiantes considera que la frecuencia del ítem 3.1 (planificación de tutorización de seguimiento) y 3.5 (análisis de evaluación continua y comentarios personalizados) es “a veces”; del ítem 3.2 (propiciar clima favorable al aula) y 3.3 (orientación grupal en el proceso educativo) opinan que “casi siempre” y del ítem 3.4 (tutorización virtual) afirman que “nunca”.

Los ítems mejor valorados son el 3.2 y 3.3 donde el 63,1% y el 59,5% de los estudiantes estiman que “siempre y casi siempre” respectivamente, los docentes propician un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva en el aula y que hacen tutorización grupal para favorecer la adquisición de las competencias. Este aspecto es muy positivo en el proceso educativo, ya que los docentes han demostrado tener capacidad comunicativa, lo cual da pie a que se puedan producir aprendizajes relevantes.

En el ítem 3.1 se observa que 46,5% de estudiantes opina que “siempre y casi siempre” los docentes planifican acciones de tutorización para el seguimiento del proceso educativo, pero también se observa que el 29,6% dice que a veces; un porcentaje considerable del 19,4 estima que pocas veces y el 4% dicen que nunca.

En el ítem 3.4, la mayoría de los estudiantes, con el 28,7%, dice que los docentes nunca utilizan la tutorización virtual; el 23,9% afirma que pocas veces; el 24,3% a veces y solo el 23,1% lo realizan siempre y casi siempre.

Finalmente, en el 3.5, el 36,8% de estudiantes afirma que siempre y casi siempre los docentes analizan los resultados de las evaluaciones, con el fin de hacer comentarios personalizados, el 26,3% opina que a veces, pero el 25,1% dice que pocas veces y también el 11,7% de los estudiantes opinan que nunca.

**Tabla 32.** Evaluación de la tutorización y acompañamiento

TUTORIZACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO		PORCENTAJE %					TOTAL
		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	POCAS VECES	NUNCA	
3.1	Planifican acciones de tutorización, para el seguimiento de los estudiantes (aprendizaje-actitudes).	17,8	28,7	29,6	19,8	4	100 %
3.2	Propician un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes.	19	44,1	28,3	7,7	0,8	
3.3	Orientan de forma grupal a los estudiantes, el proceso de construcción del conocimiento para favorecer la adquisición de las competencias profesionales.	19,4	40,1	33,6	6,5	0,4	
3.4	Utilizan técnicas de tutorización virtual.	7,7	15,4	24,3	23,9	28,7	
3.5	Analizan los resultados de la evaluación continua y final y realizan comentarios personalizados a los estudiantes.	10,9	25,9	26,3	25,1	11,7	

Fuente: Cuestionario de evaluación UCE

### 8.6.3.3 Entrevistas directivos

La pregunta de esta dimensión estaba enfocada a conocer cómo se organizan las tutorías a los estudiantes en la UCE. El P2 explica que el procedimiento que utiliza para llevar a cabo la tutorización es gestionar las tutorías con los alumnos que más saben y los que tienen dificultad, busca un espacio donde se genere el debate, análisis y discusiones. Es decir, lo que realiza este docente es una tutoría entre iguales.

El papel que está ejerciendo el P2, como lo señala, el “Programa de mejora e innovación de la docencia” del ICE-Universidad de Zaragoza, (2004) es de mediador, facilitador del aprendizaje, un organizador y orientador del trabajo y del aprendizaje de los estudiantes.

“las tutorías no son solamente para aquellos que requieren entre comillas o que tienen deficiencias de aprendizaje o que no tienen el mismo(...) yo más bien busco que las tutorías sean precisamente con aquellos que más saben, con los que más desarrollan, con los que más interés tienen y en ese ámbito intento integrar a los estudiantes que tienen dificultades. Es decir, diría, yo busco ser un

gestor de tutorías académicas entre estudiantes, entonces genero yo espacios, ¿no cierto? que permitan para poner un ejemplo tener discusiones, debates, análisis, no ya en el aula sino en estos espacios de tutorías. ¿No cierto? que generalmente incluso lo podemos hacer extra-universidad. Cuando no es posible hacemos efectivamente en la universidad y me parece que es importante porque ya no solamente es el profesor es el que está hablando. ¿No cierto? o que está desarrollando el conocimiento (...) sino que son los propios estudiantes que además utilizan otros recursos y que te enseñan al mismo tiempo entonces diría hay una tutoría donde yo aprendo más que los que tienen dificultades en este caso y que de todas maneras yo le llamo una tutoría solidaria por eso es que cuando yo tengo tutorías generalmente no cierto busco insisto estos escenarios que no sean los áulicos y que cuando no encuentro estos aspectos genero unos talleres que permitan no cierto que haya una discusión un debate insisto entre estos jóvenes estudiantes que mayor interés tienen o mayor proyección le han dado a un tema no cierto en función de los otros estudiantes que tienen mayor dificultad” P2.

#### 8.6.3.4 Entrevistas docentes

En cuanto a la información aportada por los docentes, se observa que la P3 organiza las tutorías basándose en los temas de interés que los estudiantes planteen. Así también lo menciona el P4, quien dice que son los estudiantes quienes proponen los contenidos que se quieran profundizar, que no existe un horario de tutorías definido, debido a que puede interferir alguna otra actividad, por lo que llegan a acuerdo con el estudiante para agendar la tutoría y añade que los recursos de las tutorías la presentan un poco más didáctica. Esto se deduce que buscan alternativas para hacer más comprensible los contenidos a los estudiantes.

“Ehhh (...) por ejes de interés, depende los temas que ellos les interese priorizar, enfatizar trabajar las tutorías y se organiza en grupos a veces unos grupos quieren mejorar la reflexión sobre determinados autores filósofos otros lo que quieren es entender el proceso de cómo se llegó a ese -- como diría, a esos temas que se van trabajando es decir depende de la prioridad de cada uno de ellos” P3.

“Fundamentalmente se basa que los estudiantes proponen los contenidos que necesitan ellos profundizar. Te diré de paso de que no necesariamente los chicos trabajan en un horario definido de tutorías porque a veces se cruza con alguna otra actividad...entonces nosotros nos ponemos de acuerdo, sí y nosotros generamos esa tutoría, de acuerdo con el contenido nosotros generamos nuevos documentos o nuevos recursos que presentamos en una forma un poco más didáctica en las tutorías” P4.

El P5 y el P6 revelan que la universidad les designa horas para la tutorización, donde presentan un horario establecido para cumplir con las tutorías. Sin embargo, los dos participantes anteriores no nos mencionaron acerca de esta información. El P6

menciona que se ha de cumplir con la tutoría normal, donde atiende la situación personal de los estudiantes con el fin de equipar su proceso de aprendizaje.

“Bueno la universidad nos otorga unas horas para poder realizar el proceso de tutorías, sin embargo, yo también de mis horas de clase muchas veces si logro acabar antes el silabo o si logro cumplir con lo establecido, trabajo mucho por proyectos. Y los estudiantes el resto de tiempo que me queda se convierten en tutorías específicas para resolver problemas de ellos muy puntuales y la otra herramienta que utilizo básicamente es la plataforma virtual en donde ellos me realizan preguntas a través de los foros o los chats planteados de manera virtual” P5.

“Las tutorías académicas están en función de la necesidad que tienen los jóvenes cuando no tienen una comprensión completa de una temática obviamente nosotros tenemos un distributivo una carga horaria y un horario en la cual debemos cumplir con la tutoría normal claro que esto ya no se lo hace en la clase normal, más se atiende la situación personal del joven sus posibilidades, sus potencialidades y en función de eso se le va desarrollando algunas actividades que le permitan compensar o igualarse en el proceso en función de los objetivos que tiene cada temática” P6.

### 8.6.3.5 Grupo de discusión

#### Sobre el clima de confianza

En cuanto a la competencia sobre si el docente propicia un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes, el E4 ha desvelado que varios docentes responden de forma defensiva ante las peticiones u observaciones de los estudiantes. También señala que los docentes no reconocen los errores o piden disculpas cuando es necesario, que hay falta de compromiso, con lo cual no es posible mantener una comunicación positiva.

“creo que muchos cuando se les pide ayuda cuando, se les dice algo, se ponen en forma de de defensa, no, no es como así (disculpa chicos me equivoqué, vamos a ver esto desde otra forma), no, todo lo contrario, es como (hay es que tenían que entenderlo), se ponen muy a la defensiva como que si estuviésemos criticando su trabajo y esto es lo que creo que imposibilita a futuro que haya una comunicación... falta de compromiso de algunos docentes con respecto a transmitir la información, también afecta mucho a que haya una verdadera comunicación” E4.

El participante E2 dice que el ambiente que propicia el docente no da pie a que se produzca una comunicación positiva. Afirma que en los primeros semestres los docentes no son nada flexibles, creando un ambiente de temor. Esta característica es propia de la educación tradicional, donde los docentes se consideran únicos expertos de todo.

También el E2 asegura que los mismos docentes inflexibles van cambiando su comportamiento y van propiciando un ambiente de confianza. Esto nos sugiere que a mayor conocimiento que adquieren los estudiantes, más libertad de expresión tienen.

“el primer principal problema de comunicación es el ambiente que se crea por parte del docente en el aula de clase. En mi caso, considero que los primeros semestres por lo general los docentes no son nada flexibles y lo único que imponen y crean un ambiente de temor hacia los estudiantes; el estudiante obviamente tienen bastantes problemas para decirle si tiene alguna duda, talvez me puede ayudar con esto, entonces ya el profesor se muestra bastante inflexible en los primeros semestres pero a medida de que se va avanzando los semestres, los mismos docentes que eran tan inflexibles van portándose más flexibles y van ya brindando un ambiente de confianza en el cual ya en semestres superiores ya puedes comunicarte de una manera más libremente con tu docente” E2.

La siguiente información del E1 también refleja la dificultad que perciben los estudiantes para comunicarse con la mayoría de los docentes, porque actúan a la defensiva. Por lo cual, deben realizar un protocolo formal, con la redacción de oficios dirigidos a los directores de carrera y resulta un trámite muy largo. Lo dicho por el E1 concuerda con la opinión del E4 sobre el comportamiento defensivo de los docentes y una de las razones puede estar relacionada con lo que señala el E1: de que hay otros docentes que promueven el diálogo, el cuestionamiento y la criticidad, y que los docentes perciben como un ataque los argumentos y cuestionamientos de los estudiantes o que están en contra de ellos.

“es un proceso bastante complicado como estudiante querer dialogar con un maestro porque la mayoría de maestros se ponen a la defensiva, entonces el proceso de comunicación o para solicitar un dialogo, se tiene que seguir un protocolo con oficios, con escritos, hablando con el director de carrera y eso es un protocolo bastante extenso, sin embargo existen docentes que promueven el dialogo dentro del aula que promueven esta nueva característica de ser críticos de aprender a cuestionarnos las cosas y sin embargo, en la propia carrera estos docentes se les tacha de que están involucrando a los estudiantes en problemas o que les están motivando a irse en contra de los profesores, cuando es todo lo contrario, simplemente se está buscando una equidad entre los profesores entre los alumnos y a veces se ve como un proceso de ser rebeldes de irse en contra cuando es lo contrario solamente se quiere colocar un buen ambiente entre los estudiantes y los docentes” E1.

Otra aportación del E1 revela que hay un gran problema de comunicación con los docentes cuando han entablado una conversación tranquila y si alguien dijo alguna palabra en un tono fuera de lo normal, el docente se ofende y puede repercutir en la evaluación sumativa. Señala además que todos estos acontecimientos afectan a las clases y no se llevan a cabo de la mejor manera. Asevera que los problemas de

comunicación terminan en bajas calificaciones. Por lo tanto, estos datos nos insinúan que la falta de comunicación, un tono inadecuado en una conversación, cuestionamientos que no son agradables a los docentes, pueden convertirse en una represalia que afecta a las calificaciones.

“los profesores tienen una visión muy rara de lo que es autoridad, entonces creo que es por el uso de la escuela tradicional en donde los profesores son el centro del universo y nosotros no podemos decir nada y hay muchos profesores que continúan con ese pensamiento y por eso también viene estos conflictos porque no solo para ellos les estas juzgando su forma de enseñar, también estas juzgando su autoridad y poniendo en duda su autoridad; eso es un problema muy grande cuando se trata de comunicación con los profesores, porque cuando se trata de hacer un cambio o conversar o hacer un diálogo tranquilo ehh, si por alguna palabra no fue muy bien dicha o el tono no fue el correcto, el profesor lo toma a mal y estos problemas con los profesores son bastantes complicados, no solo por el ambiente del aula sino que pueden llegar a una afectación este en la evaluación sumativa, y eso bastante complicado... A veces porque cuando hay falta de comunicación las clases ya no se dan de la mejor manera, hay más mal entendidos a nivel de tareas y todo eso se sigue sumando y puede haber afectación en tu calificación al final, incluso normalmente siempre hay problemas de comunicación que terminan en bajas calificaciones porque alguien entendió diferente lo que quería decir el profesor o el profesor está de otro ánimo y cambia totalmente lo que estaba diciendo y eso suele suceder” E1.

#### **8.6.4 Evaluación del Aprendizaje**

##### **8.6.4.1 Cuestionario autoevaluación docentes UCE**

Respecto a la autoevaluación de las competencias de la dimensión de evaluación del aprendizaje, se puede observar que la mayoría de los docentes estima que sus competencias están en torno al grado 4-5. El ítem que destaca con el mayor porcentaje es el 4.1, el cual refiere a que los docentes comparten con los estudiantes los criterios de evaluación de la asignatura que se aplicarán desde el principio. Por lo que el 71% manifiesta que su nivel de competencia es excelente; el 20% estima que su grado es 4; el 7% considera que tiene un grado 2-3; y el 2% dice que su grado es de 0-1 y el 1% piensa que su nivel es básico.

El ítem 4.2 relacionado con practicar la evaluación formativa utilizando diversas técnicas coherentes con las competencias que se quiere desarrollar, se observa que el 95% de docentes estima que su grado de competencia es 4-5; y el 4% reconoce que su grado es de 2-3. En el ítem 4.3, referente a evaluar los componentes del proceso de enseñanza-



aprendizaje, se puede observar que el 96% de docentes estima que ha conseguido un grado entre 4-5; y el 3% dice que su grado de desarrollo es de 2-3.

En el siguiente ítem 4.4, que se refiere a promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente, se observa que el 81% de docentes dice que sus competencias están entre grado 4-5; mientras que el 16% estima que tiene un grado 2-3; y el 3% manifiesta que su grado es de 0-1. El ítem 4.5 relacionado con promover la coevaluación entre estudiantes, se contempla que el 79% de docentes afirma estar en torno al grado 4-5; el 16% manifiesta que su alcance es 2-3; y el 5% en grado 0-1.

En el último ítem 4.6, relacionado con la toma de decisiones basándose en la información de las evaluaciones realizadas. Se observa que el 90% de docentes cree que su logro de competencia es de 4-5; el 10% estima que poseen un grado 2-3 y el otro 1% no contesta.

Los resultados obtenidos indican que el mayor alcance en esta dimensión es la competencia que dice que los docentes comparten con los estudiantes los criterios de evaluación de la asignatura que se aplicarán desde el principio. Este dato también nos confirma que el proceso de enseñanza-aprendizaje es planificado con antelación, dado que la evaluación del aprendizaje está dentro de dicho proceso. La competencia con los datos más variados es la de promover la coevaluación entre estudiantes.

**Tabla 33.** Evaluación del Aprendizaje UCE

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		PORCENTAJE							TOTAL
		NO POSEE	NIVEL BÁSICO	NIVEL INTERM.	INTERME. ALTO	ALTO	EXCELENTE	NO CONTESTA	
4.1	Comparto con los estudiantes los criterios de evaluación de la asignatura que se aplicarán desde el principio.	0	1	1	6	20	71	0	100 %
4.2	Practico la evaluación formativa utilizando diversas técnicas coherentes con las competencias que se quiere desarrollar.	0	0	3	1	35	60	0	
4.3	Evalúo los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.	0	0	1	2	40	56	0	
4.4	Promuevo y utilizo técnicas e instrumentos de autoevaluación discente.	1	2	5	11	33	48	0	

4.5	Promuevo la coevaluación entre estudiantes.	1	4	4	12	28	51	0	
4.6	Tomo decisiones basándose en la información de las evaluaciones realizadas.	0	0	1	9	29	61	1	

Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

#### 8.6.4.2 Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante

Respecto a la dimensión de la evaluación del aprendizaje, la mayoría de los estudiantes opina que la frecuencia de las actividades de este bloque es de siempre y casi siempre.

En el ítem 4,1 sobre compartir los criterios de evaluación de la asignatura, destaca la frecuencia del casi siempre con un 35,6%, si le sumamos el 23,9 % de los que opinan que siempre, obtenemos el 59,5%, es decir, la mayoría de los estudiantes que evalúan positivamente, y el 40,5% se encuentra dividido en los que opinan “a veces” 26,3%; “pocas veces” el 12,6% y “nunca” el 1,6%.

El ítem 4.2 resalta que el 40,9% de los estudiantes opinan que casi siempre los docentes cumplen con los criterios de evaluación establecidos en el syllabus, el 33,2% aseguran que siempre, es decir representan el 74% que valoran en grado alto de excelencia a los docentes. También, se observa que el 18,6% revela que “a veces”; el 6,5% “pocas veces” y el 0,8% “nunca”.

En el ítem 4.3, el 19,8% de los estudiantes afirma que siempre los docentes utilizan diversas técnicas de evaluación formativa la evaluación; el 39,3% asegura que casi siempre. Estas dos frecuencias suman el 59,1% de los estudiantes. El 32% revela que “a veces”, mientras que el 8,1% dice que “pocas veces” y el 0,1% que “nunca”.

En el ítem 4.4 sobre promover técnicas de autoevaluación de los estudiantes, se observa que el 50% de estudiantes confirma que “siempre y casi siempre” los docentes frecuentan este tipo de evaluación; mientras que el 32,4% dice que a veces; el 19% que pocas veces y el 3,6% que nunca.

El ítem 4.5 sobre promover la coevaluación entre los estudiantes, se observa que el 33,6% revela que a veces, si le sumamos el 21,1% de los que opinan “pocas veces”, obtenemos el 55,7% de los estudiantes que dicen no ser una práctica común este tipo de evaluación. También se observa que el 30,2% valora en grado alto y excelente, sin embargo, existe un 6,1% de estudiantes que opinan que nunca.

Por último, el ítem 4.6 que se refiere a si los docentes evalúan de acuerdo con los contenidos de la asignatura, el 57,2% de estudiantes afirman que esto sucede “siempre y casi siempre”, mientras que el 54,7% de estudiantes asegura que “a veces y pocas veces” y el 6,1% dice que nunca.

**Tabla 34.** Evaluación de la evaluación del aprendizaje

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		PORCENTAJE %					TOTAL
		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	POCAS VECES	NUNCA	
4.1	Comparten con los estudiantes los criterios de evaluación de la asignatura.	23,9	35,6	26,3	12,6	1,6	100%
4.2	Cumplen con los criterios de evaluación establecidos en el síllabus.	33,2	40,9	18,6	6,5	0,8	
4.3	Practican la evaluación formativa utilizando diversas técnicas coherentes con las competencias que se quiere desarrollar.	19,8	39,3	32	8,1	0,8	
4.4	Promueven y utilizan técnicas e instrumentos de autoevaluación de los estudiantes.	14,6	30,4	32,4	19	3,6	
4.5	Promueven la coevaluación entre estudiantes.	10,1	29,1	33,6	21,1	6,1	
4.6	Evalúan de acuerdo con el contenido de la asignatura.	27,1	40,1	23,9	7,7	1,2	

Fuente: Cuestionario de evaluación UCE

#### 8.6.4.3 Entrevistas directivos

En la entrevista a los directivos, el P1 reconoció que las formas en las que se evalúan no solo en las carreras de la facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE, sino en otras facultades se debería también revisar. Este dato es determinante que nos revela que las formas de evaluar en la facultad no son del todo apropiadas.

“Las formas de evaluar a los estudiantes ese es otro elemento que se está tomando con mucha fuerza porque también producto de los debates y discusión se está planteando de que deberíamos

revisar esas formas de evaluación que se tienen en las carreras y en la facultad y en las otras facultades” P1.

#### 8.6.4.4 Entrevistas docentes

La pregunta planteada a los docentes participantes en esta dimensión era para conocer qué metodologías utiliza para evaluar competencias y si realiza comentarios personalizados a cada estudiante. El P2 señala que no tiene un instrumento específico para evaluar competencias y que utiliza la participación en talleres, el trabajo conjunto organizativo, las pruebas de base estructurada, pruebas abiertas, exposiciones orales donde al mismo tiempo evalúa competencias genéricas y específicas. No especifica si realiza comentarios a cada estudiante.

El P3 hace una apreciación general a dos tipos de metodologías, pero se deduce que utiliza la participación en clases y trabajos autónomos, manifestando que en las tutorías trata de hacer comentarios personalizados, ya que por número de estudiantes es difícil hacerlo individualmente. Además, señala que en los trabajos escribe notas de recomendaciones. Este punto es muy importante, puesto que como estudiantes se necesita saber en qué se puede mejorar o lo que se hizo bien.

“Si. Bueno en general yo diría que no tengo especificado así un instrumento para evaluar competencias (...) evaluación de participación en talleres, de aporte a esos talleres, ¿no cierto? de trabajo conjunto organizativo, de trabajo además metodológico, ¿no? pero también tienen que ser aspectos cognitivos y en ese ámbito ya utilizamos por ejemplo ya utilizamos pruebas de base estructurada básicamente, no cierto, son las que nosotros tenemos aunque también pongo yo en énfasis otro tipo de trabajos que no necesariamente son pruebas estructuradas sino que son pruebas abiertas o en algunos casos incluso son exposiciones de carácter oral que permiten al mismo tiempo cruzar competencias genéricas del docente con competencias específicas por ejemplo el liderazgo, o la capacidad de manejo de grupos no cierto? con el conocimiento ya del manejo de la teoría” P2.

“Bueno para evaluar también hay varias metodologías, desde la participación en clases hasta los trabajos autónomos, las tutorías que ellos solicitan trato de hacer, trato de hacer comentarios personalizados con cada estudiante a veces es difícil por el número de estudiantes, pero siempre en cada una de sus tareas que ellos entregan yo pongo las notas de recomendaciones o también arribando la participación o la reflexión de ellos” P3.

El P4 expresa que la metodología depende de la naturaleza se la signatura, y que genera un simulador para que los estudiantes resuelvan, refiriéndose a la parte práctica, pero

que hay contenidos de matemáticas que los estudiantes tienen que resolver. También dice utilizar una plataforma virtual para comunicarse y hacer comentarios personalizadas grupales e individuales.

El P5 también señala que utiliza una plataforma virtual en Moodle y hace uso de los recursos que ésta le ofrece. Afirma que no está establecido una herramienta o metodología para evaluar competencias, sin embargo, procura que los trabajos evaluativos sean lo más cercano a la realidad o el contexto donde vayan a trabajar y que además trata de que haya un equilibrio entre teoría y práctica con el fin que los estudiantes puedan resolver los problemas que se presentan en la vida real. En este sentido, y como vimos en el marco teórico, es importante mantener una relación entre teoría y práctica, solo que esta tarea implica tender puentes intermedios entre el conocimiento y la acción (Álvarez, 2012), lo que representa un esfuerzo consciente autocrítico y abierto al diálogo, pero a la vez la única vía de fomentar el desarrollo profesional en los estudiantes.

“La metodología varía de acuerdo a la naturaleza de la asignatura...un poquito más a la práctica lo que es así matemática básica, matemática estructurada, ya , entonces de acuerdo a la naturaleza podemos generar un simulador o simulamos una situación para que resuelva el estudiante en la parte didáctica, en cambio en la parte matemática en si tienen que desarrollar necesariamente los contenidos, es decir resolver algunos ejercicios para que obviamente el estudiante pueda practicar todo lo que el aprendió en clase. Trabajamos también mediante una plataforma virtual entonces mediante la plataforma también nos comunicamos se les genera unos videos pequeños para aclarar ciertas dudas. Al final de que ellos siempre acá en las reuniones que tenemos, les hacemos una realimentación general y en forma individualizada” P4.

“Básicamente mi trabajo se concentra en el uso de una plataforma virtual en Moodle en el aula virtual, utilizo los recursos que están ahí. Para evaluar las competencias profesionales realmente no está establecido una herramienta como tal o una metodología, lo que sí procuro hacer es que en los trabajos que ellos hagan, sean lo más apegado a la realidad posiblemente que la sociedad, la empresa, la organización a la que ellos se vayan a trabajar requieran entonces lo que siempre priorizo más bien es que sea una clase más bien teórico practica para que ellos puedan resolver problemas de la vida real” P5.

“se utiliza varios instrumentos (...) son pruebas evaluaciones que pueden ser con preguntas de base estructurada. Para cuestiones de habilidades lo que se utiliza es la observación no cierto? porque ellos realizan algunas actividades en las cuales tienen que hacer diferentes diferenciaciones, clasificaciones eh aportes diferentes digamos lo que obviamente desbordan, utilizar una rúbrica para poder observar el proceso que están realizando, en la cuestión de valores también se hace a través de la observación como interactúan entre ellos como grupo, como ellos se desenvuelven cuando tienen que hacer una exposición, entonces esas son las técnicas a las que se recurren” P6.

El P6 también dice que utiliza pruebas de base estructurada, la observación para evaluar habilidades, como interactúan entre estudiantes, entre el grupo, desenvolvimiento en las exposiciones y actividades donde los estudiantes deben hacer diferentes diferenciaciones y aportes. Para este proceso, señala la utilización de una rúbrica. Desde nuestro punto de vista, se considera fundamental la utilización de las rúbricas y compartirla con los estudiantes para que estos tengan el conocimiento de los aspectos a evaluar, de lo contrario pueden producirse malentendidos que repercuten a las calificaciones. Así lo expuso el E4 refiriéndose a los problemas de comunicación que surgen en el aula entre estudiantes y profesor que influyen en la evaluación.

“(...) realizan otras actividades que no estaban dentro de la que teníamos que hacer de tareas, etc., y esto luego imposibilita luego una comunicación porque ahí se tronca todo y lo utilizan hasta como argumentos los profesores no “a no pero su compañero ha hecho esto, y usted porque no podía” ah “pero es que su compañero me ha presentado una carpeta con 20 hojas más que usted o así” entonces, ahí nos perjudicamos entre estudiantes” E4.

Con lo cual, se observa, por un lado, la importancia de hacer una rúbrica de evaluación y comunicar a los estudiantes los aspectos que se va a evaluar con el fin de que cumplan con lo que se establece en dicha rúbrica, y por otro, evitar que los malentendidos repercutan en las calificaciones.

En definitiva, las estrategias que utilizan los docentes encuestados para evaluar competencias son variadas. No obstante, la información del P5 se destaca ya que en la evaluación combina la teoría con la práctica y los planteamientos son próximos a la realidad, es decir al contexto próximo, con lo cual fomenta el desarrollo de las competencias en los estudiantes. También se destaca la información del P6, sobre la rúbrica de evaluación, dado que es uno de los instrumentos más útiles a la hora de evaluar.

#### **8.6.4.5 Grupo de discusión**

En cuanto a la dimensión de evaluación, la pregunta planteada en el grupo de discusión está relacionada con saber cómo se lleva a cabo la evaluación en las asignaturas y con qué frecuencia se les califica cualitativamente. Como se puede observar, la E1 hizo tres

intervenciones en este ámbito. En primer lugar, asegura que existen favoritismos de los docentes hacia otros estudiantes y afirma que los malentendidos afectan a sus calificaciones, incluso dice que hay estudiantes que se han retirado de la carrera por miedo a tener nuevamente bajas calificaciones o que si no cambian de curso para que no les toque con el mismo docente. Asegura rotundamente que es un problema bastante marcado lo de las repercusiones en las calificaciones cuantitativas.

En la segunda intervención, la E1 dice que las evaluaciones no son continuas y solo se realizan dos veces por semestre, pero en el caso de la pandemia, han establecido una sola evaluación. También afirma que no hay cultura de dar un seguimiento del proceso educativo.

En la tercera intervención, menciona que la evaluación es más de memorizar y no tienen espacio a plantear su punto de vista, opinión o realizar un análisis. Afirma que son preguntas de selección múltiple y son muy pocos los profesores que les dan la oportunidad de desarrollar ideas y recalca rotundamente que la mayoría no.

“en cuestiones cuantitativas se mantiene por parte de algunos docentes favoritismos hacia otros estudiantes... uno se cuestiona a veces y ni siquiera es una forma con agresión, sino solamente una cuestión de cualquier estudiante que se pregunta o si ha existido algún mal entendido con un docente, esto afecta directamente a nuestras calificaciones. Inclusive, eh, existen, eh existen chicas que se llegan a retirar de la carrera por el miedo a esta a este tipo de calificaciones de problemas que atraen o sin embargo se cambian de curso dependiendo del docente que les toque, entonces si es un problema bastante marcado esto de la calificación cuantitativas porque es bastante delicado” E1.

“en primera instancia las evaluaciones no son, no son continuas solo te evalúan bueno cuando estamos en forma presencial te evalúan dos veces por semestre por cada emi te evaluaban, en esta ocasión que estamos de forma virtual, han establecido que sea una sola evaluación pero realmente no hay una cultura de dar un seguimiento a como está desarrollándose el proceso educativo” E1.

“se nos evalúa de una forma de memorización, ahora con estas pruebas de base estructurada, entonces no hay espacio donde uno pueda desarrollar un punto de vista, un análisis, una opinión, sino más bien te ponen ahí las preguntas y son las de memoria (...) muy pocos son los profes, dependiendo de la asignatura no, que si te dan la oportunidad para opinar...pero en la mayoría de las asignaturas no ¡¡imagínate!! te ponen entre cuatro opciones: escoja, entonces no da un espacio para para desarrollar digamos” E1.

La intervención del E3 confirma que la evaluación es al final, es decir, no hay una evaluación continua. Además, confirma que las evaluaciones cualitativas casi no se ven

en la universidad, solo las cuantitativas. En su caso, es evaluado frecuentemente pero cuantitativamente y revela que no se evalúa el esfuerzo del estudiante.

“primero no te evalúan lo que hiciste sino simplemente te están evaluando el final. Segundo, evaluaciones cualitativas casi no se ven en la universidad, solo cuantitativas cada evaluación que das te asignan una nota, te asignan una nota, te asignan una nota y todo va a ser cuantitativamente la manera como se evalúa en la universidad. Entonces diría en el caso de mi carrera si se evalúa con frecuencia, pero cuantitativa y de una manera que no se evalúa el esfuerzo del estudiante” E3.

Con los datos recabados sobre la evaluación, se puede observar que los estudiantes afirman que las evaluaciones son de memoria, algunos docentes solo evalúan dos veces por semestre, otros con más frecuencia, pero no hay evaluaciones cualitativas. También que los malentendidos repercuten a las notas y esto ha generado temor en los estudiantes, de tal manera que incluso algunos han dejado la carrera o han optado por cambiarse de curso.

## **8.6.5 Investigación e innovación**

### **8.6.5.1 Cuestionario autoevaluación docentes UCE**

En cuanto a la dimensión de investigación e innovación, los resultados obtenidos son los más variados de todas las dimensiones analizadas en el colectivo de los docentes de la UCE, los cuales han revelado en el ítem 5.1 sobre la participación con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales, que el 32% manifiesta que su competencia es excelente (5); el 52% afirma que se encuentran entre el grado 3-4; el 12% estima que posee un grado básico 1-2; y el 4% revela que no han desarrollado esta competencia.

Si sumamos el porcentaje de valoración 4-5 obtenemos un 62% de los docentes, es decir, más de la mitad que está interesado en mejorar sus competencias docentes mediante el trabajo con otros profesionales en la elaboración de materiales y recursos didácticos.



En el ítem 5.2 sobre mantener relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente, se observa que el 35% de docentes estima que su grado de competencia es excelente (5); el 54% manifiesta que poseen un grado entre 3-4; el 8% revela que su grado es básico (1-2) y el 1% asegura que no ha desarrollado esta competencia. Este dato también nos aporta información relevante, donde el 68% (4-5) busca actualizarse para mejorar su práctica docente.

El siguiente ítem, 5.3 referente a participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje, el 39% de docentes revela que posee un grado excelente; el 50% estima que tiene un grado entre 3-4; y el 11% manifiesta que su nivel de competencia es básico (1-2).

En el ítem 5.4 que refiere a realizar un autodiagnóstico de necesidades de formación para la mejora de la docencia, se observa que el mayor porcentaje, con un 40% de docentes, estima que han desarrollado esta competencia en un grado alto (4); el 39% asegura que su nivel es excelente (5); y el 20% dice que su grado de competencia es intermedio (2-3).

El último ítem de este apartado 5.5 sobre liderar, coordinar y monitorear proyectos de investigación es el que presenta los resultados más variados de todo este bloque. El 31% de docentes dice haber desarrollado un nivel excelente (5); el 43% estima que su grado está entre 3-4; el 12% revela que su grado es de 1-2; el 12% dice no poseer esta competencia; y el 2% de docentes no contesta.

Como se puede apreciar, la media de grado de excelencia es 35,2%, el porcentaje más bajo de todas las dimensiones con respecto al grado 5. En términos generales, se observa que los docentes son autocríticos con sus limitaciones en el desarrollo de las competencias relacionadas con la investigación y la docencia, pero la mayoría se valora con grado 4-5, lo que significa que gestiona de manera óptima las competencias de esta dimensión.

Sin embargo, la investigación es una de las funciones principales de la docencia universitaria. Así señalan autores como Mas Torelló, (2011) quien recordemos enfatiza que la investigación es una función esencial, dado que esta actividad está enfocada en dos direcciones: por un lado, continuar creando conocimiento científico en su área disciplinar, y por otro lado, la investigación sobre la docencia, para ofrecer nuevas propuestas metodológicas que se adapten a los estudiantes y asignaturas para la innovación del contexto (Mas Torelló y Tejada Fernández, 2013).

**Tabla 35.** Investigación e innovación UCE

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN		PORCENTAJE							TOTAL
		NO POSEE	NIVEL BÁSICO	NIVEL INTERM.	INTERME. ALTO	ALTO	EXCELENT	NO CONTES.	
5.1	Participo con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales.	4	3	9	22	30	32	0	100%
5.2	Mantengo relaciones con el entorno socio-profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.	1	3	6	21	33	35	0	
5.3	Participo activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje.	0	2	9	13	37	39	0	
5.4	Realizo un autodiagnóstico de necesidades de formación para la mejora de la docencia.	0	0	6	14	40	39	0	
5.5	Lidero, coordino y monitoreo proyectos de investigación.	12	5	7	17	26	31	2	

Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

#### 8.6.5.2 Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante

En esta dimensión, se observa que la mayoría de las opiniones se encuentra en torno a la frecuencia de casi siempre. En el ítem 5.1 sobre si los docentes identifican problemas para investigar, se obtuvo el 46,6% de estudiantes opina que “siempre y casi siempre” sus docentes realizan esta práctica; el 32,8% afirma que a veces; el 17,4% asegura que pocas veces y el 3,2% que nunca.

En el ítem 5.2 que pregunta si los docentes orientan en el desarrollo de los trabajos de investigación, hay una mayoría del 62% de estudiantes que aseguran que la frecuencia

es de siempre y casi siempre; mientras que el 36% dicen que a veces y pocas veces; y el 2% que nunca.

El ítem 5.3 sobre liderar, coordinar y monitorear proyectos de investigación, el 55,4% de estudiantes dice que “siempre y casi siempre” sus docentes realizan; el 26,7% afirma que a veces; el 14,6% revela que “pocas veces” y el 3,2% que nunca.

En el ítem 5.4 sobre si los docentes experimentan nuevos métodos, técnicas y recursos que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje, la mayoría, con el 30%, afirma que a veces; mientras que el 40,5% de estudiantes dicen que la frecuencia es de siempre y casi siempre; así mismo el 23,9% revela que pocas veces y el 3,2% dicen que nunca.

En el último ítem, 5.5, respecto a si los docentes promueven diferentes estrategias de resolver y atienden las necesidades de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, se observa que hay una mayoría del 34,4% de estudiantes que afirma que esto sucede casi siempre; el 52,7% dice que a veces y pocas veces; el 8,9% confirma que siempre y el 4% dice que nunca.

A nivel general, los mayores porcentajes se ubican en la frecuencia de “casi siempre”, seguidamente los estudiantes que opinan que “a veces”, sin embargo, hay porcentajes considerables de los que opinan que “siempre y pocas veces” y la media de la frecuencia de nunca es del 3,62%.

**Tabla 36.** Evaluación de la Investigación e innovación

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN		PORCENTAJE %					TOTAL
		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	POCAS VECES	NUNCA	
5.1	Identifican necesidades o problemas para investigar.	12,6	34	32,8	17,4	3,2	100%
5.2	Orientan y acompañan a los estudiantes en el desarrollo de los trabajos de investigación y elaboración de tesis.	21,5	40,5	23	13	2	
5.3	Lideran, coordinan y monitorean proyectos de investigación.	20,2	35,2	26,7	14,6	3,2	
5.4	Experimentan con nuevos métodos, técnicas y recursos que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.	13	27,5	30	23,9	5,7	
5.5	Promueven estrategias diferentes de resolver problemas y atender las necesidades de los alumnos en el proceso de aprendizaje.	8,9	34,4	31,2	21,5	4	

Fuente: Cuestionario de evaluación UCE

### 8.6.5.3 Entrevistas docentes

La pregunta de esta dimensión estaba enfocada en saber si los docentes participan en acciones de innovación orientadas a la optimización del aprendizaje. En el caso del P3, este desvela que no se han llevado a cabo con regularidad este tipo de eventos, sin embargo, señala que habido ocasiones en el que se han organizado con otras carreras, debates, foros en los que han tratado temas de investigación y filosofía, lo cual quiere decir que no se ha tratado de innovación pedagógica.

El P4 hace cuatro importantes revelaciones. En primer lugar, remarca que no disponen de tiempo, en segundo lugar, que son escasas las acciones de innovación y, en tercer lugar, que son escasas las participaciones, pero a nivel de carrera y desde el Consejo de carrera que forma parte, generan esta práctica y proponen acciones. Afirma que toman como modelos a compañeros que trabajan con situaciones innovadoras y hacen dos capacitaciones al semestre con regularidad, adaptando las prácticas innovadoras a sus asignaturas que tienen a cargo.

“yo diría que aquí en la Facultad sobre todo no he notado muchas acciones de innovación que se estén orientadas a estos procesos, no obstante, a ratos se han planificado, en coordinación con otras carreras algunos debates, foros, para trabajar los temas sobre todo los ejes transversales en temas de investigación y filosofía” P3.

“Obviamente, de acuerdo al tiempo que nosotros disponemos son escasas, es escasa la participación, más bien desde nuestro ámbito como parte de Consejo de Carrera nosotros generamos en si esta práctica, se propone acciones porque mira te diré, compañeros que trabajan con situaciones innovadoras, ah, entonces nosotros tomamos como modelos y les capacitamos regularmente unas dos veces en el semestre, si, eh, ellos comparten su práctica y nosotros tratamos de adaptar con las asignaturas que tenemos a nuestra responsabilidad” P4.

El P5 dice que procura participar en casi todas acciones innovadoras si son organizadas por parte de la Universidad. Además, señala sus preferencias en cuanto a plataformas y las temáticas que está más interesado es en la estadística, metodologías de la investigación y de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, el punto de vista del P6 nos indica que se debe participar para estar actualizado con respecto a la tecnología y así poder innovar el aspecto pedagógico. Y en cuanto a la regularidad, dice que participa una o dos veces al año debido a que tiene otras actividades por lo que no puede acceder a más cursos.

“Si son de aquí de la universidad procuro participar en casi todas, me gusta seguir los cursos tipo moocs, plataformas como UdeMi, Coursera, Miriadax, le sigo bastante... todo lo que tiene que ver con big data, data science, big learning, en esa línea, me gusta mucho también la línea de la estadística y las metodologías de investigación, y por supuesto también las cuestiones que tengan que ver con las metodologías de enseñanza aprendizaje” P5.

“En cuanto a participar en estos equipos yo creo que se van generando o se van organizando algunos grupos en los cuales uno tiende a participar para poder acceder a las actualizaciones en cuanto a tecnología, yo creo que en cuanto a tiempo será una o dos veces que uno puede participar al año ya que hay algunas actividades que se debe realizar y esto no permite avanzar en cantidad pero en función de los cursos que se recibe yo creo que uno va accediendo de mejor manera al uso adecuado de la tecnología para poder innovar el aspecto pedagógico dentro del aula” P6.

En este sentido, y como vimos en la bibliografía revisada en el marco teórico, se considera que la formación más adecuada es la que se lleva a cabo en la institución educativa, con el fin de que los docentes adquieran un papel de investigadores sobre su práctica y que además puedan aplicar una metodología que se base en: la comparación con la otros docentes y se contraste con la práctica; que participen en actividades profesionales adicionales a sus enseñanzas en el aula y que participen en tareas de formación, que incluyan cursos de naturaleza teórica y posean una alta valoración de la colaboración profesional (Imbernón, 2002).

## **8.6.6 Gestión Institucional**

### **8.6.6.1 Cuestionario autoevaluación docentes UCE**

Respecto a la gestión institucional, se puede observar en la tabla que los resultados también presentan variados grados de percepción. En el 6.1, referente a involucrarse en el desarrollo de la institución y participar en las comisiones multidisciplinarias de docencia, el 55% de docentes estima que su grado es excelente y el 27% afirma que tiene grado 4. Si juntamos estos dos porcentajes obtenemos el 82% en grado 4-5, es decir, la gran mayoría se involucra en actividades multidisciplinarias de la institución. Mientras que el 15% asegura que su grado es de 2-3; el 1% manifiesta que tiene grado 1; y otro 1% no contesta.

En el punto 6.2 relacionado con promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento, se observa que el 85% de docentes estima que su grado de competencia es alto- excelente (4.5); el 12% asegura que su grado es intermedio alto (3); el 2% revela que tiene nivel básico (1) y el 1% manifiesta que no tiene esta competencia.

El punto 6.3 referente a promover la organización y la participación en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, módulos formativos, se observa que el 71% de docentes afirma tener un grado de 4-5. Es decir, la mayoría se encarga de la organización de actividades académicas y formativas. El 25% asegura que su grado está entre 2-3; y el 3% entre 0-1.

En el último punto 6.4 relacionado con participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores, aportados por los organismos competentes, se observa que el 65% de docentes dice que su nivel es alto-excelente; el 27% afirma que su grado está 2-3; y el 4% indica que su grado es 1; y el 3% revela que no posee esta competencia.

A nivel general, los docentes muestran una media de 47,7% en torno al grado 5, es decir casi la mitad de los docentes se valora en grado de excelencia, y la otra mitad se encuentra dividida en el resto de los grados. Así muestran los datos de la media en grado alto (4) es de 28%, de 16,5% en grado intermedio alto (3), y el 2,25% entre el 0-2.

**Tabla 37.** Gestión Institucional UCE

GESTIÓN INSTITUCIONAL		PORCENTAJE							TOTAL
		NO POSEE	NIVEL BÁSICO	NIVEL INTERM.	INTERME. ALTO	ALTO	EXCEL.	NO CONTESTA	
6.1	Me involucro en el desarrollo de la institución y participo en las comisiones multidisciplinarias de docencia	0	1	2	13	27	55	1	100%
6.2	Promuevo y participo en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento.	1	2	0	12	36	49	0	
6.3	Promuevo la organización y la participación en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, módulos formativos.	1	2	5	20	23	48	0	

6.4	Participo en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores, aportados por los organismos competentes.	3	4	6	21	26	39	0	
-----	---	---	---	---	----	----	----	---	--

Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

### 8.6.6.2 Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante

Respecto a la dimensión de la Gestión Institucional, se observa que los mayores porcentajes están entre las frecuencias de “casi siempre y a veces” con una media de 32,1%; en menor porcentaje siguen los que opinan que “siempre” 18,5%; después los que estiman que “pocas veces” 16,3% y también hay porcentajes de los que perciben que “nunca” con un 3,1%.

En el ítem 6.1 y 6.2 hay una similitud en los porcentajes, donde se observa que el 19,8% y el 18,2% de estudiantes respectivamente, opinan que “siempre”; el 32,4% y el 35,2% estiman que “casi siempre”; el 30% y el 31,6% revelan que “a veces”; el 15,4% y el 12,1% dicen que pocas veces y el 2,4% y el 2,8% opinan que nunca en cuanto a que los docentes motivan a los estudiantes para participar en problemas sociales y que son optimistas frente a problemas, buscando posibles soluciones.

En el ítem 6.3 sobre si los docentes son asertivos en sus planteamientos, el 54,2% de estudiantes afirma que “siempre y casi siempre”, mientras que el 32,4% confirma que a veces; el 12,1% dicen que pocas veces y el 2,8% revela que nunca.

En el ítem 6.4 referente a si los docentes son creativos, la mayoría con el 31,6% opina que a veces; el 45% afirman que siempre y casi siempre; el 19,8% estima que pocas veces y el 3,6% que nunca.

El ítem 6.5 sobre promover la organización y participación de jornadas académicas, debates, mesas redondas y módulos formativos, se observa que el 47,4% de estudiantes estima que siempre y “casi siempre”; mientras que el 32% piensa que a veces; el 17% pocas veces y el 3,6% nunca.

Por último, el ítem 6.6 sobre si los docentes participan en actividades que la UCE organiza para realizar mejoras en las relaciones con la sociedad, se ha obtenido el 30,8% de los estudiantes que opinan que “a veces”; el 42,9% dicen que “siempre y casi siempre”; el 21,5% estima que “pocas veces” y el 4,9% que “nunca”.

**Tabla 38.** Evaluación de la gestión institucional

GESTIÓN INSTITUCIONAL		PORCENTAJE %					TOTAL
		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	POCAS VECES	NUNCA	
6.1	Motivan a los estudiantes para que participen de las necesidades y problemas sociales.	19,8	32,4	30	15,4	2,4	100%
6.2	Son optimistas frente a problemas y buscan posibles soluciones.	18,2	35,2	31,6	12,1	2,8	
6.3	Son asertivos en sus planteamientos	17,4	36,8	32,4	12,1	1,2	
6.4	Son creativos	13,8	31,2	31,6	19,8	3,6	
6.5	Promueven la organización y la participación en el desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas, módulos formativos.	13,4	34	32	17	3,6	
6.6	Participan en actividades que la UCE realiza para mejorar las relaciones con la sociedad.	14,2	28,7	30,8	21,5	4,9	

Fuente: Cuestionario de evaluación UCE

### 8.6.6.3 Grupo de discusión

El E1, en una de las opiniones, manifestó que los docentes tienen muchas responsabilidades en cuanto a la parte administrativa, ya que están dedicados la mayor parte del tiempo a actividades del rediseño de las carreras, evidencias, es decir, actividades de gestión, más que al tema educativo, señala. Asimismo, considera que las horas de los docentes no son bien remuneradas en cuanto al trabajo que realizan, según su percepción.

“Yo veo que mucho de los casos de nuestros profes no porque sean vagos ni nada, sino que tienen muchas responsabilidades (...) he visto que siempre están en el rediseño, con las evidencias, por aquí que ya nos cae por acá otra cosa, entonces realmente veo yo que sus horas no son bien remuneradas digo yo, no están dedicados más al tema educativo sino más al tema administrativo me parecería a mí” E1.



## 8.6.7 Valores y Actitudes Del Ámbito Personal Y Social

### 8.6.7.1 Cuestionario autoevaluación docentes UCE

En referencia a la dimensión de valores y actitudes en docentes de la UCE, se observa una clara confirmación de que las competencias se encuentran casi en su totalidad entre el grado 4-5. Los ítems más valorados son el 7.3 (89%) y el 7.1 (87%), donde los docentes confirman que respetan las diferencias culturales, étnicas, sociales y religiosas de los estudiantes y compañeros y respetan las normas éticas y sociales establecidas por la institución. Resultados que nos indican que los docentes muestran el valor del respeto a la institución, estudiantes, compañeros y con quienes se relacionan.

El tercer ítem mejor valorado es el 7.2, relacionado con el trato cordial y respetuoso a todas las personas con quien me relaciono, donde se observa que el 85% de docentes afirma que su competencia es de grado excelente; y el 14% asegura que su nivel es de 4 y un 1% no contesta.

El ítem 7.4 (70%) y el ítem 7.5 (78%) muestran también un alto porcentaje de valoración en grado 5, con lo cual confirman los docentes que son flexibles y receptivos, capaz de cambiar de acuerdo con las demandas del grupo. Además, aseguran que la comunicación con los estudiantes y colegas es fluida y espontánea, creando un clima de confianza.

Esta dimensión es una de las mejores valoradas con grados de excelencia, datos que nos revelan la gran capacidad de adaptación respecto a las normas éticas y sociales de la institución donde laboran, así como habilidades sociales y comunicativas, las cuales son propias de los educadores y calidad humana.

**Tabla 39.** Valores y actitudes del ámbito personal y social UCE

VALORES Y ACTITUDES		PORCENTAJE							TOTAL
		NO POSEE	NIVEL BÁSICO	NIVEL INTERM.	INTERME. ALTO	ALTO	EXCEL.	NO CONTESTA	
7.1	Respeto las normas éticas y sociales establecidas por la institución.	0	0	0	1	12	87	0	
7.2	Trato cordial y respetuosamente a todas las personas con quienes me relaciono.	0	0	0	0	14	85	1	

7.3	Respeto las diferencias culturales, étnicas, sociales y religiosas de mis alumnos y compañeros.	0	0	0	0	11	89	0	100%
7.4	Soy flexible y receptivo y capaz de cambiar de acuerdo con las demandas del grupo.	0	0	0	2	26	70	0	
7.5	Mi comunicación con los estudiantes y colegas es fluida y espontánea, creando un clima de confianza.	0	0	0	1	21	78	0	

Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

### 8.6.7.2 Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante

Con respecto a las competencias de valores y actitudes del ámbito personal y social se puede observar que es la dimensión mejor valorada de todas por los estudiantes, sin embargo, también hay valoraciones con la frecuencia de pocas veces y nunca.

Los ítems mejor valorados son el 7.1 (39,7%) y 7.3 (47%), los cuales se refieren a que los docentes tratan cordial y respetuosamente con todas las personas que se relacionan y respetan las diferencias culturales, étnicas, sociales y religiosas de los estudiantes y compañeros. Asimismo, el 38,5% y el 33,6% de estudiantes respectivamente, opina que “casi siempre”. Si sumamos estos dos porcentajes, obtenemos el 78,2% y el 80,6%, es decir que la gran mayoría de los estudiantes valora positivamente a los docentes. En menor porcentaje del 15% y el 15,6 confirman que a veces; el 6,1% y el 4% dicen que pocas veces y el 0,8% en ambos ítems, estima que nunca.

El ítem 7.2 sobre si los docentes escuchan con atención los problemas de los estudiantes y se interesan por ayudarles a resolver, se obtuvo el 52,6% opina que “siempre y casi siempre”; el 30,4% que solo “a veces”; el 14,2% estima que “pocas veces” y el 2,8% dice que nunca.

En el ítem 7.4 sobre si los docentes son flexibles, receptivos y capaces de cambiar de acuerdo con las demandas del grupo, el 58,7% de estudiantes estima que siempre y “casi siempre”; el 25,9% dice que a veces; el 11,3% confirma que pocas veces; y el 4% revela que nunca.

Por último, el ítem 7.5 referente a si la comunicación con los estudiantes y colegas es fluida y espontánea, creando un clima de confianza, se observa que el 59,9% de estudiantes cree que siempre y casi siempre; el 25,5% confirma que a veces; el 11,3% revela que a veces; y el 3,2% opina que nunca.

**Tabla 40.** Evaluación de valores y actitudes del ámbito personal y social

VALORES Y ACTITUDES DEL ÁMBITO PERSONAL Y SOCIAL		PORCENTAJE %					TOTAL
		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	POCAS VECES	NUNCA	
7.1	Tratan cordial y respetuosamente a todas las personas con quienes se relacionan.	39,7	38,5	15	6,1	0,8	100%
7.2	Escuchan con atención los problemas de los estudiantes y se interesan por ayudarles a resolver.	19,4	33,2	30,4	14,2	2,8	
7.3	Respetan las diferencias culturales, étnicas, sociales y religiosas de los estudiantes y compañeros.	47	33,6	14,6	4	0,8	
7.4	Son flexibles, receptivos y capaces de cambiar de acuerdo a las demandas del grupo.	22,7	36	25,9	11,3	4	
7.5	Su comunicación con los estudiantes y colegas es fluida y espontánea, creando un clima de confianza.	22,7	37,2	25,5	11,3	3,2	

Fuente: Cuestionario de evaluación UCE

## 8.6.8 Saber Disciplinar y saber pedagógico

### 8.6.8.1 Cuestionario autoevaluación docentes UCE

La última dimensión sobre las competencias se relaciona con el saber disciplinar y saber pedagógico. Aquí se pudo observar que los docentes tienen una valoración positiva en torno al grado alto y excelente. Los ítems más valorados son el 8.4 (86%) y el 8.5 (80%), donde los docentes revelan que les motiva la docencia y autogestiona sus conocimientos de forma permanente.

El tercer ítem más valorado es el 8.1, donde el 78% de los docentes afirma dominar el área disciplinar de la asignatura que imparten; el 20% dice tener grado 4; y solo el 2% en grado 2-3. Con lo cual, la mayoría son expertos en su área disciplinar.

En el ítem 8.2 sobre afrontar los problemas educativos buscando soluciones pertinentes para resolverlos, se obtuvo que el 76% de los docentes afirma que su grado de

competencia es excelente; el 20% percibe que su grado es alto (4); y el 4% estima que su competencia está en un nivel intermedio alto (2-3).

Por último, el ítem 8.3 referente a si la reflexión sobre la práctica les permite incorporar nuevas innovaciones, se obtuvo que el 71% estima que su nivel es excelente y el 29% opina que poseen un nivel alto.

El punto 8.4, relacionado a la motivación de la docencia, se obtuvo que el 86% afirma que poseen una competencia excelente; mientras que el 14% asegura que su nivel es alto.

**Tabla 41.** Saber disciplinar y saber pedagógico UCE

SABER DISCIPLINAR Y SABER PEDAGÓGICO		PORCENTAJE							TOTAL
		NO POSEE	NIVEL BÁSICO	NIVEL INTERM.	INTERME. ALTO	ALTO	EXCEL.	NO CONTESTA	
8.1	Domino el área disciplinar que imparto la asignatura.	0	0	1	1	20	78	0	100%
8.2	Afronto los problemas educativos, buscando soluciones pertinentes para resolverlos.	0	0	1	3	20	76	0	
8.3	La reflexión sobre mi práctica me permite incorporar nuevas innovaciones.	0	0	0	0	29	71	0	
8.4	Me motiva la docencia.	0	0	0	0	14	86	0	
8.5	Auto gestiono mis conocimientos de forma permanente.	0	0	0	2	18	80	0	

Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

### 8.6.8.2 Cuestionario de evaluación desde la mirada del estudiante

En la última dimensión sobre el saber disciplina y pedagógico, los porcentajes más altos de las valoraciones se encuentran en la frecuencia del casi siempre y a veces. En el ítem 8.1 sobre si los docentes dominan el área disciplinar de la asignatura que imparten, el 65,5% de estudiantes estima que siempre y casi siempre; mientras que el 26,7% dicen que a veces; el 6,1% confirma que pocas veces y el 1,6% que nunca.

En el ítem 8.2 referente a si los docentes afrontan los problemas educativos, buscando soluciones pertinentes para resolverlos, el 59,2% de estudiantes confirma que esto ocurre siempre y casi siempre; el 29,6% afirma que a veces; mientras que el 9,7% pocas y veces y el 1,6% dice que nunca.

En el ítem 8.3 sobre si los docentes mantienen un equilibrio entre la teoría y la práctica, se ha obtenido el 56,2% que confirma que siempre y casi siempre; 29,1% dice que a veces; el 12,6% asegura que pocas veces y el 2% dice que nunca.

En el ítem 8.4 sobre si las clases que imparten los docentes son motivadoras, el 32,8% de estudiantes asegura que casi siempre; el 31,2% dice que a veces; el 18,9% afirma que pocas veces; mientras que el 12,1% asegura que siempre y en una minoría el 5,3% opina que nunca.

Finalmente, en el ítem 8.5 referente a si los docentes transmiten interés a los estudiantes por la asignatura, se observa que el mayor porcentaje es del 34,4%, donde los estudiantes opinan que a veces; entre las frecuencias de siempre y casi siempre suman 48,2%; el 13,4% afirma que pocas veces y un 4% dicen que nunca.

**Tabla 42.** Evaluación del saber disciplinar y saber pedagógico

SABER DISCIPLINAR Y SABER PEDAGÓGICO		PORCENTAJE %					TOTAL
		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	POCAS VECES	NUNCA	
8.1	Dominan el área disciplinar de la asignatura que imparten	30	35,6	26,7	6,1	1,6	100%
8.2	Afrontan los problemas educativos, buscando soluciones pertinentes para resolverlos.	21,5	37,7	29,6	9,7	1,6	
8.3	La asignatura tiene equilibrio entre teoría y práctica.	19	37,2	29,1	12,6	2	
8.4	Las clases impartidas, son permanentemente motivadoras.	12,1	32,8	31,2	18,9	5,3	
8.5	Transmiten interés a los estudiantes por la asignatura.	16,6	31,6	34,4	13,4	4	

Fuente: Cuestionario de evaluación UCE

Haciendo una apreciación general, se ha observado que las percepciones, opiniones y puntos de vista en la evaluación que los estudiantes hacen a los docentes es muy variada y en todas las dimensiones hay porcentajes en todas las frecuencias. Sin embargo, los

mayores porcentajes se centran en la frecuencia casi siempre y, en segundo lugar, en la frecuencia a veces.

#### 8.6.8.3 Entrevistas directivos

En referencia a la micro categoría del saber pedagógico, el P1 desvela que los docentes (no especifica cuántos) tienen falta de conocimiento de ciertas metodologías, técnicas y herramientas para desempeñarse en el aula, es decir, dice que es evidente la falta de formación pedagógica. Además, puntualiza que hay muchos docentes que no hacen uso de las aulas virtuales y remarca que hay un problema que aún continúa en el ámbito investigativo aplicado en el aula. Se puede apreciar que en el ámbito metodológico del proceso educativo y en el ámbito de la investigación es evidente la falta de conocimientos que tienen algunos docentes de la Facultad.

“Hay un problema y el que nosotros hemos apuntado con mayor fuerza y es en que ellos vienen desprovistos de ciertas metodologías de ciertas técnicas y herramientas necesarias para desempeñarse en el aula, no cierto, entonces por ejemplo aulas virtuales, hay mucha gente que no las utilizaba, no cierto, que no las sabía aplicar, que estaban conceptualizándose muy mal (...). En el ámbito de la investigación, pero aplicada en el aula, eso es un problema que no está resuelto todavía” P1.

En cambio, en el saber disciplinar, el P1 resalta que los docentes que trabajan en las carreras y facultades de la Universidad Central de Ecuador son expertos en la disciplina que imparten, señala que es indiscutible.

“cada docente que a ingresado en la universidad que se desempeña en cualesquiera de las facultades, de las carreras y en la nuestra en particular tiene experticia en lo académico, en la asinatura en la disciplina que está dictando eso es innegable” P1.

#### 8.6.8.4 Entrevistas docentes

En la micro categoría del saber pedagógico, se preguntó a los participantes si les motivaba la docencia. Aquí, el P2 afirma que la docencia es una experiencia maravillosa, dado que le permite generar conocimiento a través de la investigación, también dice que la docencia contribuye a su crecimiento desde el punto de vista personal y profesional. El P3 afirma con seguridad que le encanta la docencia universitaria, que le

parece interesante formar a estudiantes quienes serán los formadores de las nuevas generaciones.

“yo diría que efectivamente la docencia universitaria es una experiencia maravillosa y efectivamente a mí me motiva particularmente porque creo yo es una de las posibilidades profesionales en donde se-- eh, se permite uno generar conocimiento a través de la investigación y a través de otras experiencias como la vinculación con la sociedad. ¿En realidad, es una experiencia maravillosa el ser docente universitario precisamente por ese tema porque contribuye a crecer desde el punto de vista personal y profesional no cierto? en algo que uno también además ha escogido y que le gusta” P2.

“¡Si! Me encanta la docencia universitaria, pienso que el formar a los chicos de ya jóvenes no a partir de los 18 años es una cuestión interesante porque además en la Facultad de Filosofía ellos van a ser forjadores de las nuevas generaciones por eso es importante” P3.

El P4 también asevera su motivación por la docencia y afirma que compartir con grupos humanos es una experiencia maravillosa, que son modelos y fuente de motivación para los estudiantes para que aprendan constantemente. El P5 revela que le motiva mucho la docencia y la investigación en la educación superior, la que le permite encontrar las posibles soluciones para mejorar el ámbito educativo. Finalmente, el P6 asegura que se siente muy motivada con la docencia universitaria, puesto que es un nivel que le permite desarrollar académicamente porque la exigencia es mayor y mediante el debate van construyendo conocimiento permanentemente.

“Sí, nosotros elegimos seguir nuestra carrera primero es por vocación, es decir nuestra vocación docente. Cada día es una nueva experiencia, compartir con grupos humanos es una experiencia maravillosa, los grupos humanos acá regularmente son muy heterogéneos. Eh Que pasa que acá nuestros muchachos nos toman a nosotros como modelos, algunos de ellos entonces les motivamos en ese sentido a aprender constantemente eh en el ámbito académico” P4.

“Ya, sí me motiva mucho siempre me gusto la docencia me gusta la parte de la investigación mucho más aquí en las instituciones superiores ya que se presta, el poder dedicarnos a investigar problemas cotidianos, sociales y poder encontrar esas posibles soluciones para mejorar el campo educativo” P5.

“Si! me siento muy motivado con la docencia universitaria porque a este nivel se puede trabajar de una forma más horizontal con los estudiantes no es como ocurre como con nivel primario o secundario entonces tú te encuentras con un nivel en el que te permite o te impulsa a desarrollar académicamente de mejor manera ya que la exigencia es más elevada y las relaciones con las personas me parece también muy agradable donde se puede conversar, tener distintos puntos de vista a veces hay divergencias y uno a través del debate va construyendo también conocimiento permanentemente” P6 .

En resumen, todos los docentes participantes manifiestan su motivación por ejercer la docencia universitaria, dos de ellos expresan que es una experiencia maravillosa. También mencionan que les permite desarrollarse personal y profesionalmente, que les agrada trabajar con grupos humanos, les motiva la investigación en la educación superior y les agrada por la forma de trabajar.

#### 8.6.8.5 Grupo de discusión

En cuanto al saber pedagógico, en el grupo de discusión se obtuvieron varias apreciaciones de los estudiantes. Las tres primeras opiniones fueron recolectadas de los cuestionarios de evaluación, y por lo tanto se les denominará <sup>11</sup>EC. En la primera opinión del EC1, percibe que la docencia universitaria representa para algunos docentes un recurso económico y no representa un recurso científico ya que los años de trabajo han convertido una rutina, con lo cual no cumplen con las expectativas esperadas por los estudiantes ni tampoco con su compromiso con la sociedad.

EL EC2 revela que a los docentes les cuesta aceptar sus errores, que falta más honestidad de su parte y reconocer que no pueden responder. Señala que en este caso se debería promover la investigación para encontrar la respuesta y no responder con argumentos que dan pie a que los estudiantes duden de la credibilidad de dicho docente.

El EC3 señala que algunos docentes no motivan, son inflexibles, prepotentes, viles, que no deberían tener cargo como docentes, dado que crean un ambiente deficiente y les provoca un dolor de cabeza asistir a dichas clases.

“La docencia universitaria para algunos profesores solo es más que un recurso económico más que científico, algunos no cumplen con las expectativas de los estudiantes, por los años de trabajo porque se vuelve más rutina que un compromiso con la sociedad” EC1.

“Algunos docentes deberían aceptar sus errores y si hay alguna pregunta a la que no puedan responder, deberían ser honestos y promover a la investigación o a la búsqueda de dicha respuesta y no tratar de responder con el objetivo de pretender que conocen todo o saben todo, ya que dichas respuestas solo conducen a que los estudiantes duden del mismo docente” EC2.

“Algunos docentes que trabajan en la carrera no son motivadores, son inflexibles, prepotentes, alevosos y demás características como esas que describen a un profesor prepotente, el cual ni

---

<sup>11</sup> Estudiante participante en el cuestionario de evaluación



siquiera debería tener el cargo de docente, para ser más específicos es un solo docente, el cual desempeña un alto cargo como una de las máximas autoridades de la carrera. El ambiente que crea entre el estudiante y el profesor es tan deficiente que tener que asistir a clases con el docente es más que un dolor de cabeza” EC3.

El E4 manifiesta que pierde el interés de la materia cuando no siente la seguridad del docente de lo que está dando clases y señala que esto es uno de los primeros aspectos que se ven en un docente, si no tiene seguridad se vuelve llamativo y no genera interés. La participación de la E1 nos ha proporcionado varios datos. En primer lugar, señala que no son motivadoras del todo las clases, que puede haber dos extremos muy marcados en el actuar de los docentes, uno donde el profesor no cumple con su labor y los estudiantes deben exigir conocimiento o conseguirlos y el otro extremo donde tienen demasiadas tareas, lo cual les pone en duda si están aprendiendo o no.

En segundo lugar, la E1 asegura que se continua con metodologías tradicionalistas y que es evidente en las aulas, escuelas, colegios y en todos lados. Revela que al entrar en la universidad tenía una expectativa muy alta en relación con los docentes y cuando ha llegado a las aulas la mayoría no son lo que esperaban. Manifiesta que algunos docentes tratan de usar la metodología de aula invertida sin conocer bien y solo se remiten a exposiciones, lo cual acaba desmotivando a los estudiantes. Asegura que ha llegado a plantarse si trabaja o busca algo para ganarse la vida y con la problemática de la pandemia los problemas con más evidentes en las clases virtuales.

“una de las primeras cosas que se ve, es que el docente tenga seguridad de lo que está dando clases, si es que en realidad no hay ese primer motivo, yo creo que cualquier otro luego se vuelve rimbombante, porque al no sentir la seguridad del docente, uno le pierde interés a la materia...” E4.

“Te podría decir que no son del todo motivadoras las clases, son más, ehh, pueden haber dos extremos muy muy marcados: uno en que el profesor no hace absolutamente nada por el estudiante y uno tiene que o exigir conocimiento o ver donde lo consigue, o 2 este punto como decía mi compañero donde hay demasiada información manden demasiados deberes que uno no sabe si está absorbiendo toda la información o si en verdad está aprendiendo algo” E1.

“sigue habiendo rezagos muy fuertes en el sistema educativo de lo que son las metodologías tradicionalistas y eso se evidencia en nuestras aulas, en las escuelas, en los colegios y en todos lados. Entro a la universidad con una perspectiva super alta y cuando llegamos a nuestras aulas; no todos los docentes no pero una buena parte de los docentes ehh no son lo que esperaban, no--no logran llenar las expectativas(...) algunos tratan de usar la metodología de la aula invertida y algunos no saben de qué esto significa y solo son puras exposiciones de los estudiantes, no hay un refuerzo, y cosas como estas si te desmotivan, incluso ir a las clases, entonces digo ¿que hago?

busco un trabajo o algo que realmente me permita a mi eh ganarme la vida yo que se y ahora en las clases virtuales eso se refleja y es un problema que se evidencia mucho más en estas condiciones de pandemia” E1.

Por otro lado, el E3 afirma que hay más participación por parte de los estudiantes cuando el profesor es quien hace preguntas y pueden interactuar, pero cuando el profesor habla la mayor parte del tiempo, los estudiantes se aburren y no prestan atención. Asegura que cuando les preguntan, les piden ejemplos o les hacen leer diapositivas es cuando están atentos. El E2 también dice que hay docentes que imparten la educación tradicional y con las clases virtuales debido a la pandemia del SARS-COV19, no se han acoplado a la actualidad y recalca la falta de preocupación por los estudiantes. Además, aclara que entre el 65 y 75% de los docentes usa el método tradicional y confirma que el resto de docentes sí se han acoplado.

“creo que participas bastante en el momento en el que el profesor comienza a interactuar con los alumnos, que comienza a preguntar o a pedir ejemplos porque en el rato en el que solo habla y habla el magister; tu tiendes a aburrirte y ya no a prestar toda la atención debida, entonces sí. En mi carrera algunos de los profesores no todos implementan este método en el que preguntan a uno, a otro piden ejemplos o les hacen leer las diapositivas entonces hacen que estén atentos, obviamente hay otras materias que no realizan ninguna actividad en la que tu mantengas tu interés y no prestas atención en la clase” E3.

“me he dado cuenta de que especialmente hay profesores que se dedican más a la educación tradicional, como sabemos ahorita estamos en otro tipo de enseñanza como es la de virtual, pero hay ciertos profesores que todavía no se acoplan como se dice al milenio de los jóvenes que estamos actualmente estudiando. Y se nota que solo usan el método tradicional mandan deberes, y solo se preocupan mucho de los estudiantes.... un 65 y 75% que usan todavía el método tradicional y solo el porcentaje restante sería que los profesores ya se han acoplado a las necesidades actuales”. E2.

En referencia al saber disciplinar, las 4 primeras opiniones corresponden a las recolectadas en el cuestionario de evaluación de los docentes. Se puede observar que el EC4 revela que hay docentes enfocados en el paradigma del conductismo y que además no todos permiten el diálogo y que hay docentes que imparten sus ideales como único pensamiento a la hora de explicar su materia. Como se aprecia, las características que expone este participante son propias de la educación tradicional donde se observa la actitud arrogante y elitista de los educadores, como señala Freire (1990), los cuales

piensan que lo saben todo y los educandos no saben nada. Sin embargo, se puede aprender mucho de los estudiantes.

El EC5 revela que hay docentes que, si cumplen con su labor, pero hay otros que no innovan en ningún aspecto, con lo cual afirma que estos docentes caen en la mediocridad. La valoración del EC6 dice que 7 asignaturas los docentes tienen un dominio total, mientras que en otras 4 asignaturas no han logrado dominar los conocimientos de la asignatura. Finalmente, el EC7 manifiesta que el nivel académico que se imparte en la universidad debería ser mayor en relación con la demanda tecnológica debido a los conocimientos caducos o no actualizados.

“Existen docentes que aún realizan el conductismo, además no todos permiten el diálogo o se interesan en el estudiante. También existen maestros que quieren impartir sus ideales o único pensamiento a la hora de explicar su materia” EC4.

“Respecto a la encuesta, existen docentes que si cumplen con su labor académica... mientras que existen docentes que se enfocan solo en impartir su clase sin innovar en ningún aspecto, en lo personal, caen en la mediocridad” EC5.

“No dominan conocimientos en 4 asignaturas, en cambio en 7 asignaturas tienen un dominio total” EC6.

“El nivel brindado en cuanto a lo académico debería ser mayor contra la demanda tecnológica en relación a conocimientos caducos” EC7.

En el grupo de discusión, la E1 menciona que hay determinados docentes que dominan la asignatura, pero que con la reforma del rediseño de carreras los docentes han sido asignados a otras asignaturas diferentes, los cuales han tenido que auto educarse. La participante considera que los docentes deben actualizarse y seguir investigando para adquirir conocimientos. También afirma que los docentes les han explicado que hay que alejarse de la escuela tradicional y dice que ellos deberían implementar primero y dar el ejemplo de cómo establecer una escuela activa.

“Creo que hay ciertos docentes que lo dominan, pero al menos en mi carrera con esto del rediseño, han tenido que acoplarse algunos docentes a materias que no están formados; entonces ellos mismos mencionan que les ha tocado auto educarse y para ellos ha sido bastante difícil. Sin embargo, creo que también algo que debe hacer un docente es actualizarse y seguir investigando seguir adquiriendo conocimientos...así como todos los docentes nos explican de que hay que alejarse de la escuela tradicional y colocar una escuela activa, que también implementen nos den ejemplos de cómo establecer la educación activa.” E1.

En la segunda intervención de la E1, dice que la forma en cómo imparten las asignaturas los docentes es el problema. Apunta a que es necesario que los docentes busquen otros métodos para llegar a los estudiantes, dado que tienen nuevas necesidades, pero que al mismo tiempo conoce más que los docentes en cuestión de tecnologías. Recalca que las falencias de la universidad son en las metodologías utilizadas por los docentes.

“la forma en que las imparten es el problema. Yo creo que lo que, si es necesario que nuestros docentes den un salto, buscar ellos otros métodos para llegar al estudiantado porque el estudiantado viene con nuevas necesidades, incluso a veces conoce mucho más que el docente en cosas de la tecnología... las falencias que tiene la universidad son en temas de metodologías que los docentes utilizan” E1.

“Los profesores pueden tener mucho conocimiento, pueden saber muchísimas cosas, pero sino no saben cómo expresarlas y hacer que los alumnos entiendan y se interesen porque creo que lo que más importa es que nosotros nos intereseamos, pero hay muchos profes que no... pero como que no lo transmiten y a veces uno se queda frustrado porque cuando pregunta es cómo (pero esto es muy fácil o ya debías de saber esto). y da hasta miedo ( risas) y uno se siente hasta incomodo en ese sentido, yo sé que el profesor sabe bastante imparte su disciplina no, pero en lo que le faltaría formación es en dar estos conocimientos, en que nosotros también tengamos la sensación de que estamos aprendiendo y estamos también aportando porque no hay esa comunicación en la que uno siente que también aporta y con esa aportación aprende, entonces sí en lo que les faltaría formación en ese sentido (...) de las tics porque la pandemia dio a notar que muchos profes faltan carecen de manejo de las tics bastantísimo, entonces en ese sentido es que creo que la formación no la tienen por más que sepan de su tema” E1.

### **8.6.9 Caracterización del perfil competencial de los docentes universitarios de la UCE**

El siguiente cuadro muestra un resumen del perfil competencial a partir de la percepción de los docentes universitarios de la UCE, los porcentajes son el resultado de la media que se han obtenido de cada dimensión. Dichos resultados, se han dividido en tres perfiles de acuerdo con el nivel de percepción del cuestionario de autoevaluación. La clasificación de los perfiles se han tomado basándonos en Aguilar (2015), quien plantea tres perfiles: “bajo, medio y alto”; y que en este estudio los denominaremos: básico, medio y alto.

El nivel básico indica que los docentes han percibido que no poseen el nivel o que este nivel de competencia es básico. El perfil intermedio nos indica que su nivel de logro es

intermedio o intermedio alto. Finalmente, en el perfil competencial alto los docentes perciben su nivel de competencias en grado alto y excelente.

Como se aprecia en los resultados obtenidos, el 84,8% de los docentes perciben que el nivel y dominio de sus competencias con relación a las 8 dimensiones es alto, mientras que el 11,5% estiman que su nivel alcanzado es intermedio y solo el 3,1% percibe que su nivel es básico en torno al proceso metodológico, tutorización y acompañamiento, evaluación de aprendizaje, investigación e innovación y gestión institucional.

**Tabla 43.** Caracterización del perfil competencial según la percepción de los docentes UCE

DIMENSIONES		DOMINIO DE COMPETENCIAS									
		Básico			Intermedio			Alto			N/C
		NO POSEE	NIVEL BÁSICO	R	NIVEL INTERM.	INTERME. ALTO	R	ALTO	EXCEL.	R	
1	Planificación	0	0	0	1	5,5	6,5	36,75	55,5	92,2	1
2	Proceso Metodológico	3,3	3	6,2	3	10,7	13,7	31	47	77,8	2
3	Tutorización y Acompañamiento	2,4	1,8	4,2	4,4	11,2	15,6	31,2	47,4	78,6	1,4
4	Evaluación del Aprendizaje	0,33	1,17	1,5	2,5	6,83	9,33	30,83	57,83	88,6	0,16
5	Investigación e Innovación	7,4	2,6	10	7,4	17,4	24,8	33,2	35,2	68,4	0,4
6	Gestión Institucional	1,25	2,25	3,5	3,25	16,5	19,7	28	47,75	75,7	0,25
7	Valores y actitudes del ámbito social y personal	0	0	0	0	0,8	0,8	16,8	81,8	98,6	0,2
8	Saber Disciplinar y saber Pedagógico	0	0	0	0,4	1,2	1,6	20,2	78,2	98,4	0
<b>TOTAL</b>				3,1			11,5			84,8	0,6

Fuente: Cuestionario de autoevaluación UCE

La siguiente tabla muestra los porcentajes de la media de cada dimensión con relación a la percepción que tienen los estudiantes sobre el nivel de dominio de las competencias de los docentes.

En primer lugar, el 54,7% de los estudiantes percibe que los docentes poseen un nivel alto; mientras que el 28,7% ha detectado que el nivel alcanzado por sus profesores es intermedio y el 16,6% ha valorado que los docentes tienen un dominio básico de las competencias.

**Tabla 44.** Caracterización del perfil competencial según la percepción de los estudiantes

DIMENSIONES		DOMINIO DE COMPETENCIAS						
		Básico			Intermedio	Alto		
		Nunca	Pocas veces	R (N+PV)	A veces	Casi siempre	Siempre	R (CS+S)
1	Planificación	1,6	10,63	12,23	32,9	40,27	14,6	54,87
2	Proceso Metodológico	1,37	10,58	11,95	27,58	38,87	21,6	60,47
3	Tutorización y Acompañamiento	9,12	16,6	25,72	28,42	30,84	14,96	45,8
4	Evaluación del Aprendizaje	2,35	12,5	14,85	27,8	35,88	21,45	57,33
5	Investigación e Innovación	3,62	18,08	21,7	28,74	34,32	15,24	49,56
6	Gestión Institucional	3,1	16,35	19,45	31,4	33,05	16,1	49,15
7	Valores y actitudes del ámbito social y personal	2,32	9,38	11,7	22,3	35,7	30,3	66,4
8	Saber Disciplinar y saber Pedagógico	2,9	12,1	15	30,2	34,9	19,9	54,8
TOTAL				16,6	28,7			54,7

Fuente: Cuestionario de evaluación

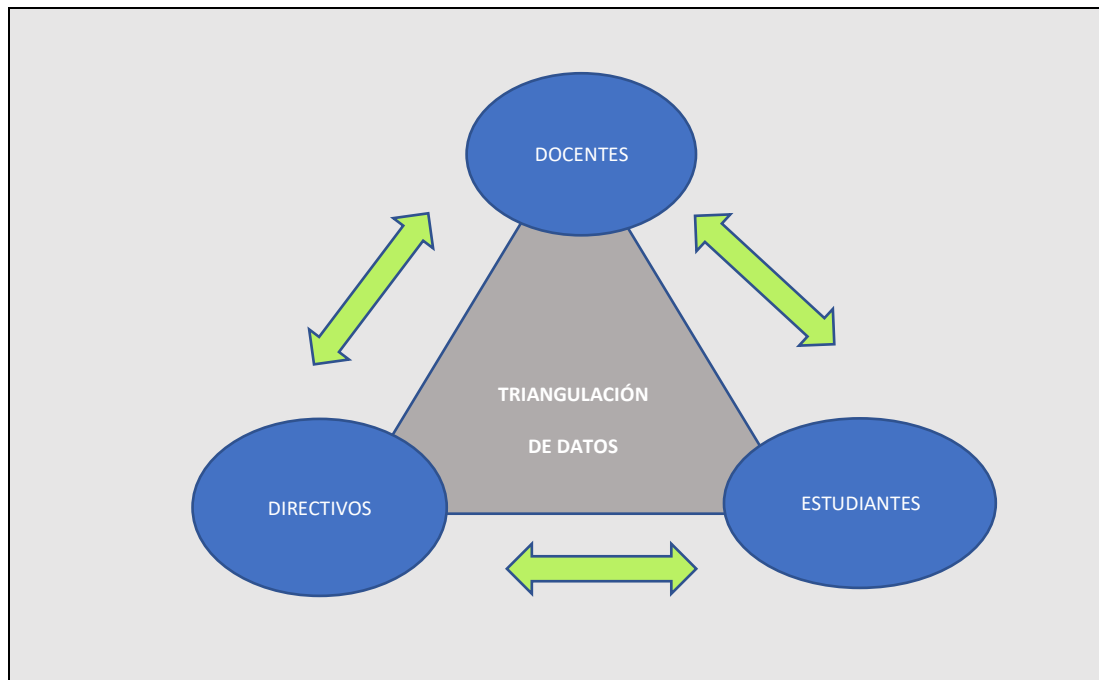
## 9. TRIANGULACIÓN E INTERPRETACIÓN

La triangulación es un procedimiento de análisis, verificación y confrontación de datos que permite obtener un mayor control de calidad de la investigación. Se trata de un proceso donde se combinan diversas metodologías de investigación para estudiar un mismo fenómeno, y las estrategias utilizadas en este proceso representan la búsqueda de interpretaciones adicionales antes que la confirmación de un significado único (Denzin, 2015). Una de las ventajas de la triangulación de métodos es que permite verificar que “los resultados no son consecuencia de la utilización de un método particular” (Rodríguez Ruiz, 2005, p.6).

Por otro lado, señalan Hernández Sampieri et al. (2010) que la triangulación refiere al incremento de la validez, dado que se contrastan los datos cuantitativos y cualitativos para constatar o no los resultados y hallazgos a fin de una mayor validez interna y externa de la investigación.

Por su parte, Denzin establece cuatro tipos de triangulación: de datos, de investigadores, teórica y metodológica. Según Alzás García et al. (2016), la triangulación de datos es la más utilizada en la investigación social y para su aplicación es necesario obtener la información del objeto de estudio mediante diferentes instrumentos que permitan la cotejar los datos obtenidos.

Vista la utilidad de la triangulación como metodológica en el proceso investigativo, en el presente estudio se opta por ejecutar una triangulación de datos, los cuales han sido obtenidos de las aportaciones de los participantes a través de los instrumentos utilizados en todo el proceso de investigación.

**Gráfico 31.** Triangulación de datos

Fuente: Elaboración propia

### 9.1 Estrategias de Validez

Con el fin de dar respuestas a las preguntas de investigación planteadas al inicio de este proyecto y, sobre todo, poder interpretar y comprender el objeto de estudio, se necesitó planificar el proceso metodológico y la elaboración de varios instrumentos para garantizar la validez de este. Para Howe y Eisenhart (1993), los estándares de validez tienen tres funciones fundamentales. En primer lugar, a la hora de diseñar y evaluar estudios educativos permiten economía de pensamiento; en segundo lugar, facilitan el punto de partida para la reflexión y mejora de la investigación; y finalmente, sirven como medio de comunicación dentro y entre las prácticas de investigación, orientando a las personas que se inician en esta actividad.

Además, siguiendo los criterios planteados por Guba (1989) y Guba y Lincoln (1994) relacionados a la credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad, en esta investigación se llevaron a cabo procedimientos concretos que se describen en la siguiente tabla.



Tabla 45. Criterios de validez del estudio

CRITERIO	CARACTERÍSTICAS	ESTRATEGIA
Credibilidad	Hallazgos reconocidos como verdaderos por los participantes en el estudio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observaciones de expertos: directora y tutora de tesis, lectores externos.</li> <li>▪ Recolección de datos: cuestionarios, entrevistas, grupo de discusión.</li> <li>▪ Triangulación: de datos, fuentes y teoría.</li> </ul>
Transferibilidad	Probabilidad de transferir los resultados a otros contextos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recogida de toda la información: Calendario de actividades, notas de campo, anexos.</li> <li>▪ Contextualización: descripción extensa del contexto.</li> </ul>
Dependencia	Asegurar la consistencia y estabilidad de los datos recolectados y analizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Validez de instrumentos: Validación de expertos</li> <li>▪ Observación de expertos: tutora y directora de tesis</li> </ul>
Confirmabilidad	Garantizar la veracidad de las aportaciones de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transparencia: aportación de evidencias.</li> <li>▪ Triangulación: de datos, fuentes y teoría.</li> <li>▪ Sostenibilidad: directora y tutora de tesis</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta la discusión y triangulación entre los cuestionarios de autoevaluación de los docentes, los cuestionarios de evaluación que los estudiantes realizaron sobre los docentes, los datos obtenidos de las entrevistas y el grupo de discusión. Por último, se presenta el contraste de los resultados de los dos cuestionarios de autoevaluación del colectivo de los docentes de la UCE y los docentes de la UB.

### Planificación

En la dimensión de planificación, la mayoría de docentes percibe que el grado de sus competencias en este ámbito es alto o excelente, es decir se sienten competentes en esta dimensión, mientras que la apreciación de los estudiantes es variada. Sin embargo, la media del 40,27% de los estudiantes opina que casi siempre los docentes planifican con antelación el proceso educativo (ateniendo a la diversidad, a las necesidades de los estudiantes, utilizando materiales y recursos acorde al contenido y competencias y temporizando las actividades); el 32,9% afirma que a veces y un 10,63% pocas veces.

En uno de los cuestionarios de autoevaluación, encontramos una respuesta donde se manifestaba acerca de esta dimensión, refiriéndose a la formulación de objetivos de acuerdo con las competencias del perfil profesional

“tenemos sobre carga en trabajo de gestión, hay mucha improvisación” P7.

Esta afirmación expone que no siempre se formulan los objetivos en base a las competencias del perfil profesional. Este comentario concuerda con una de las opiniones del P5, donde expuso que lo ideal sería cumplir con el desarrollo de las competencias del perfil profesional de los estudiantes, sin embargo, se debe cumplir con todos los contenidos dictados en syllabus, dado que es una obligación institucional, pero que procuran poder desarrollar dichas competencias en los estudiantes.

El P3 señala que es prioridad cumplir con el desarrollo de competencias y el P4 remarca que se puede cumplir con el syllabus siempre y cuando las actividades planificadas les ayuden en el desarrollo de las competencias. Finalmente, la apreciación del P5 nos indica que es conocedor de los elementos importantes para desarrollar una competencia, por lo tanto, en sus planificaciones estarán presentes estos aspectos.

A grandes rasgos, se puede observar que los docentes encuestados valoran la mayoría de sus competencias relacionadas con la planificación en grados altos, lo cual muestra que perciben dichas competencias como logradas. Sin embargo, en las entrevistas se pudo conocer algunos puntos de vista en relación al desarrollo de las competencias del perfil profesional de los estudiantes, los cuales afirman que intentan combinar los elementos necesarios para fomentar dichas competencias, pero también han revelado que es una obligación cumplir con todos los contenidos del syllabus y hay mucha improvisación debido a la sobrecarga de la gestión institucional.

## Proceso metodológico

Los resultados del proceso metodológico desvelan que los docentes perciben que son competentes en grado alto y excelente en la mayoría de los ítems de este bloque, resaltando con la mayor valoración el ítem de proponer el trabajo colaborativo para promover la interacción y participación entre los estudiantes. En cambio, solo el 34,4% de los estudiantes confirma que siempre es así con los docentes, el 43.7% dicen que casi siempre, el 17,4% a veces y el 4,5% que muy pocas veces realizan sus docentes esta práctica. Lo cual indica que hay varias apreciaciones al respecto. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes confirma que gran parte de los docentes posee esta competencia.

Asimismo, la información recolectada en las entrevistas realizadas corrobora que las estrategias metodológicas utilizadas tienen mayor relevancia el trabajo en equipo y colaborativo. Además, la mayoría de los participantes entrevistados confirma mediante sus explicaciones que las metodologías que utilizan el proceso de enseñanza aprendizaje están enfocadas en promover las competencias de los estudiantes, tales como: enseñanza basada en problemas y proyectos, aula invertida, metodologías activas, colaborativas. Igualmente, que las estrategias metodológicas las llevan a cabo de manera individual y grupal, predominando los trabajos grupales. Estas afirmaciones nos revelan que las clases magistrales están perdiendo protagonismo.

Con respecto a las competencias menos desarrolladas de esta dimensión, los docentes reconocen sus limitaciones en cuanto a las nuevas tecnologías, especialmente sobre el diseño de recursos, páginas webs, y materiales multimedia. A pesar de ello, cerca de la mitad de los estudiantes los valoran positivamente, donde el 49,4% afirma que sus docentes siempre y casi siempre realizan estas actividades y el 30,8% dicen que a veces. En los resultados de la evaluación del proceso metodológico a los docentes, se puede observar que hay un considerable porcentaje de los estudiantes que opinan que la frecuencia de las actividades es “a veces”, es decir que no es frecuente.

En relación con el diseño de páginas web, blogs, recursos educativos abiertos y otros materiales multimedia para el aprendizaje de la signatura, pudimos observar en varios

cuestionarios de autoevaluación que los docentes manifestaron con honestidad las causas de esta limitación.

Falta de tiempo P8.  
 poco conocimiento en informática P9.  
 No tengo experiencia P10.  
 no poseo ni información ni capacitación P11.  
 no competente P12.  
 para diseñar este tipo de material se requiere tiempo P12.  
 No tengo preparación para elaborar blogs o pág. Webs P13.

Así también, en los datos de las entrevistas y con referencia a los instrumentos tecnológicos que utilizan, los participantes han señalado las herramientas virtuales y plataformas de uso más frecuente por ellos. Uno de ellos menciona que hace un esfuerzo por tenerlos al alcance, mientras que otro afirma que solo utiliza el internet para hacer consultas, debido a que su asignatura utiliza más el debate.

En cuanto a la opinión de los estudiantes sobre si los métodos o recursos que utilizan los docentes son innovadores, por un lado, dos de ellos exponen que no todos los docentes utilizan métodos innovadores, que proyectan las mismas diapositivas y materiales de hace 5 semestres atrás, además que por encontrarse la mayoría en edades avanzadas trabajan de manera tradicional, refiriéndose a que solo se remiten a las explicaciones de la pizarra y leer dispositivas.

Por otro lado, dos opiniones de los estudiantes confirman que hay docentes que utilizan métodos diferentes, plataformas, así como la herramienta virtual kahoot. Donde afirmó el E3 que aprendió más con la utilización de este recurso.

### **Tutorización y acompañamiento**

En la dimensión de tutorización y acompañamiento, la competencia que sobresale de todo el bloque, con una valoración positiva en el cuestionario por parte de los docentes (78%), está relacionada con propiciar un clima favorable para mantener una buena comunicación con los estudiantes. Este dato se respalda y concuerda con la opinión de

los estudiantes, donde el 63% de ellos dice que siempre y casi siempre hay un clima adecuado en el aula. No obstante, la perspectiva de los estudiantes es muy variada y aunque sus valoraciones con mayores porcentajes están en torno a la frecuencia de casi siempre y a veces, también se observan porcentajes en pocas veces y nunca.

Al analizar las aportaciones de los estudiantes en el grupo de discusión, se ha revelado que no es fácil comunicarse con la mayoría de las docentes, dado que el ambiente que propician no da pie para establecer una comunicación positiva. También que actúan a la defensiva ante las peticiones, argumentos y cuestionamientos de los estudiantes, y que no son flexibles en los primeros semestres de la carrera, ya que crean un ambiente de temor. Especifican que para establecer una comunicación se ha de llevar a cabo un protocolo formal que implica tiempo. Por otro lado, desvelan que también hay docentes que promueven el diálogo, la actitud crítica y reflexiva en los estudiantes.

En referencia a esta competencia, Zabalza (2003) manifiesta que los docentes requieren de la competencia comunicativa para gestionar la información y garantizar la comprensión. Además, señala que la competencia de tutorizar es una de las más importantes del perfil profesional docente, pues es él quien guía el desarrollo y la formación de los estudiantes. Remarca este autor que, entre los objetivos de la tutoría, está el refuerzo de la autoestima y el espíritu crítico de los estudiantes.

Sin embargo, se puede observar que hay una discordancia entre la percepción de los docentes y la percepción de los estudiantes en torno a propiciar un clima favorable para mantener una comunicación positiva. En el grupo de discusión señalan que no se pueden comunicar con la mayoría, pero también señalan que hay docentes que les incentivan a dialogar y cultivar una actitud crítica.

Con relación a las competencias poco desarrolladas, los docentes también reconocen que una de sus mayores limitaciones es la competencia sobre la utilización de técnicas de tutorización virtual. Resultado que también se confirma con la opinión de los estudiantes, donde el 28,7% de ellos asegura que nunca han recibido tutorización virtual, el 23,9% muy pocas veces, 24,3% a veces. El manejo de las nuevas tecnologías

señala Zabalza (2003) requiere efectividad, no solo de recursos virtuales, sino también de tutorías virtuales, de diferentes modalidades de aprendizaje y el diseño de guías de aprendizaje, tal como se ha detectado que en la Facultad en estudio no era común realizar este tipo de tutorización. Sin embargo, esta práctica ha ido cambiando y ha llegado a ser la más usual a partir de la pandemia del COVID-19.

Sobre la planificación de las tutorías para el seguimiento de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, la mayoría de los docentes se valoran con grado alto (41%) y excelente (36). Aunque los estudiantes tienen diferentes opiniones, el 29,6% dice que a veces y también hay un porcentaje considerable de estudiantes (19,8%) que estima que pocas veces, incluso el 4% asegura que nunca. Sin embargo, en las entrevistas, han revelado los docentes que las tutorías se realizan en base a los intereses de los estudiantes. Dos de los participantes manifestaron que no existe un horario definido para tutorizar, mientras que otros dos participantes afirmaron que sí tienen un horario determinado, en el cual deben cumplir con las tutorías.

El proceso de organización para las tutorías, según ha explicado el P2, es relevante, en cuanto al papel como docentes está cumpliendo en esta función. Es decir, es mediador, puesto que integra a los estudiantes con mayores conocimientos con los que tienen dificultades; es facilitador y organizador, dado que se encarga de gestionar y buscar un espacio para que se lleve a cabo una tutoría entre iguales y además es orientador del trabajo y aprendizaje de los estudiantes.

### **Evaluación del aprendizaje**

Con respecto a la evaluación del aprendizaje, se puede observar en el cuestionario de autoevaluación que la mayoría de los docentes se valora en grado alto y excelente en las 6 competencias de esta dimensión. La valoración más alta es de 71%, donde los docentes afirman compartir con los estudiantes los criterios de evaluación de la asignatura que se aplicaran desde el principio. El resto de las competencias se valoran con grado de excelencia en torno al 48 y 61% y grado alto entre el 20 y 40%.

Por su parte, la apreciación de los estudiantes en el cuestionario de evaluación es variada. Sin embargo, los mayores porcentajes se encuentran en la frecuencia de casi siempre y a veces. La competencia que resalta es la que el 74% de los estudiantes afirma que los docentes cumplen con los criterios de evaluación establecidos en el syllabus. Este dato nos confirma la información recabada en la dimensión de planificación, donde los participantes de las entrevistas afirmaron sobre la obligación de cumplir con lo que establece el syllabus.

En uno de los cuestionarios de evaluación que contestaron los estudiantes, se encontró una aclaración con respecto a la competencia 4.6 que precisamente refería sobre si los docentes evalúan de acuerdo con el contenido de la asignatura.

“En la pregunta 4.6 muchas veces los docentes ponen temas que no están acorde con lo que nos han enseñado” E10.

No obstante, el porcentaje obtenido en base a esta competencia, el 40,1% de los estudiantes contestó que casi siempre y el 27,1% que siempre, es decir, la mayoría afirma que los docentes evalúan de acuerdo con los temas de la asignatura.

En las entrevistas a los docentes participantes, se les ha preguntado qué estrategias utilizan para evaluar competencias y si realizan comentarios personalizados. Aquí los docentes han explicado que evalúan mediante talleres, pruebas de base estructurada, pruebas abiertas, exposiciones orales, participación en clases, trabajos autónomos, simuladores, trabajos que puedan combinar la teoría con la práctica. Observación-rúbrica. Sin embargo, la perspectiva de los estudiantes no concuerda con la que dicen los docentes participantes. En el grupo de discusión expusieron que las evaluaciones son dos veces al semestre, de pruebas de base estructura y memorísticas, con lo cual no pueden poner su punto vista o hacer algún análisis y solo muy pocos docentes les permiten. En este sentido, uno de los directivos reveló que las formas de evaluar en las carreras de la facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, así como la de otras

facultades se debería revisar, por lo tanto, hay concordancia con las opiniones del grupo de discusión y del docente directivo entrevistado.

En cuanto a los comentarios personalizados a los estudiantes, la P3 señala que hace notas de recomendaciones; el P4 afirma que usa una plataforma virtual para hacer los comentarios grupales e individuales, pero en el grupo de discusión la E1 asegura que no hay un seguimiento del proceso educativo, sino que solo evalúan al final y tampoco realizan evaluaciones cualitativas.

Finalmente, en esta dimensión surgió información sobre la falta de comunicación y las evaluaciones. El E4 plantea que hay estudiantes que realizan otras actividades de las que estaban previstas y que los docentes apoyan a estos estudiantes haciendo comparaciones y argumentando de que, si han entregado un trabajo con más cantidad de hojas, el resto por qué no ha hecho lo mismo. Por lo que, en este punto, desde nuestra perspectiva, se resalta que es muy importante la utilización de las rúbricas, con el fin de evitar malentendidos que perjudiquen las evaluaciones a los estudiantes.

### **Investigación e innovación**

Con respecto a la dimensión de investigación e innovación, a nivel general los docentes se valoran positivamente, entre el grado alto y excelente, pero la percepción de los estudiantes es bastante distante. Una media del 35% de docentes se valora con grado de excelencia, mientras que la media de los estudiantes revela que solo el 15,2% asegura que los docentes siempre llevan a cabo las actividades descritas en esta dimensión. Con lo cual, hay cerca del 20% de diferencia que los docentes perciben que sus competencias están en grado de excelencia.

En cambio, la media de 33,3% de los docentes se valora en grado alto (4), dato que se confirma con la percepción de los estudiantes, donde la media es del 34,32%, los cuales aseguran que la frecuencia de las actividades es casi siempre. Sin embargo, se puede



observar que los estudiantes también perciben que a veces (29,7%), pocas veces (18,08%) y nunca (3,62%) los docentes realizan estas actividades.

En los cuestionarios de autoevaluación, se encontraron explicaciones de 8 docentes, en base a la competencia de liderar coordinar y monitorear proyectos de investigación, dicha competencia es la que presenta los resultados más variados.

Existe poco espacio y tiempo para la investigación. P14.  
 No hay oportunidad. P15.  
 Falta de tiempo P16.  
 Mucha carga horaria para docencia P17.  
 Tiempo exacto P18.  
 No hay carga horaria disponible P19.  
 No he tenido la oportunidad de trabajar en proyectos P20.  
 La carga horaria no permite P21.

Estos datos obtenidos de los cuestionarios de autoevaluación revelan, por un lado, que seis de los participantes aseguran no disponer de tiempo para la coordinación de proyectos de investigación, debido a la carga horaria de la docencia. Esta información coincide con los datos sobre la participación en proyectos de investigación, donde se observó que el 36% no está participando en ningún proyecto y hay un 8% que no contesta a esta pregunta, no obstante, el 40% afirma que está participando en un proyecto.

Así también se han encontrado dos comentarios sobre la competencia de participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar o mejorar las competencias profesionales. Esta información revela que en la universidad es posible no realizar trabajos en grupos con este fin.

No he participado P22.  
 No hay oportunidad en la institución P23.

En cuanto a la información recolectada en las entrevistas, se puede apreciar que la participación en acciones de innovación enfocadas en el proceso educativo no es con

regularidad. Es decir, son pocas las que se llevan a cabo, dado que no disponen de tiempo, pero que también son pocas las participaciones, según nos revelan los participantes P3 y P4. Sin embargo, el P4 también asegura que a nivel de carrera proponen acciones innovadoras y llevan a cabo dos capacitaciones al semestre con regularidad, tomando como referencia a compañeros que tienen experiencia para adaptar dichas prácticas a las asignaturas.

### **Gestión institucional**

En la dimensión de gestión institucional, se ha observado que, en el cuestionario de autoevaluación, casi la mitad de los docentes (47,7%) se valora con grado de excelencia. Si bien es cierto, dos ítems son similares en los dos cuestionarios, ya que los otros dos ítems del cuestionario de autoevaluación se refieren a la participación del diseño y desarrollo de los planes de estudio y participar en grupos para las programaciones de las asignaturas. Es decir, se trata de información que solo los docentes conocen, por lo que se añadieron 4 ítems en el cuestionario de evaluación sobre información que los estudiantes conocen.

Con lo cual, los resultados de los dos ítems que están en los dos cuestionarios muestran una media del 51,% de los docentes que se valoran en grado de excelencia, el 25% en grado alto (4), mientras que la media de los estudiantes es de 13,8%, los cuales opinan que siempre y el 31,4% que casi siempre los docentes llevan a cabo la organización y participación de jornadas académicas, debates, módulos formativos, mesas redondas, así como en la participación de actividades multidisciplinares que la institución organiza.

Como se observa, la percepción de los estudiantes tiende a ser significativamente menor que la de los docentes en grado de excelencia, aunque en grado alto, los estudiantes valoran con cerca de un 6% más de lo que se valoran los docentes.

En cuanto a los dos ítems restantes del cuestionario de los docentes, se puede observar la media del 44% que opina que sus competencias son excelentes, y la media del 31% que están en grado alto (4). Y en los ítems restantes del cuestionario de los estudiantes

se ha obtenido una media de 13,8%(siempre), y el 33,9% (casi siempre) aseguran que promueven la participación de los estudiantes en las necesidades de la sociedad; saben gestionar los problemas; son asertivos con los planteamientos y creativos.

En el grupo de discusión, la E1 hizo una observación respecto a la gestión, donde estima que los docentes no están dedicados al tema educativo sino más al tema administrativo.

### **Valores y actitudes del ámbito personal y social**

La dimensión de valores y actitudes del ámbito personal y social es la mejor valorada por parte de los docentes, aunque la percepción de los estudiantes presenta opiniones muy variadas y distantes respecto a los docentes. La media del grado de excelencia de los docentes es de 81,8%, mientras que la de los estudiantes es del 30,3%. Asimismo, en grado alto (4) la media es de 16,8 % de los docentes y el 35,7% la opinión los estudiantes. Estos datos están alejados en los dos colectivos, la percepción de los docentes es muy diferente a las de los estudiantes.

Incluso el resto de los resultados de las opiniones de los estudiantes muestra una media del 22,3% (a veces); del 9,38% (pocas veces) y del 2,32% (nunca). Estos datos son considerables, puesto que no todos los estudiantes opinan que las competencias de los docentes en esta dimensión están en torno al grado de excelencia o alto como confirma los docentes, aunque la mayoría del estudiantado opina que sí.

### **Saber disciplinar y saber pedagógico**

En la última dimensión del saber disciplinar y saber pedagógico, se puede observar que las opiniones de los dos colectivos son muy variadas. En el caso de los docentes, tienen la percepción de que su grado en nivel de excelencia de media es de 78,2%, pero solo el 19,8 de los estudiantes opinan que están en este nivel. Asimismo, el 20,2% de los docentes estima que están en grado alto (4) y el 1,6% en intermedio alto. Sin embargo,

los estudiantes opinan que el 34,9% (casi siempre) tiene grado alto; el 30% (a veces) en grado intermedio; el 12,1% (pocas veces) en grado básico y el 2,9% aseguran que nunca realizan las actividades de esta dimensión, es decir en un mínimo porcentaje perciben que los docentes no poseen las competencias de esta dimensión. Los resultados muestran una diferencia considerable entre las percepciones de ambos colectivos y nos indican que cerca de la mitad de las opiniones de los estudiantes se encuentra en los indicadores de “a veces, pocas veces y nunca”.

Por otro lado, en una de las entrevistas, el P1 ha desvelado que hace falta de formación pedagógica, apuntando al desarrollo y desenvolvimiento de ciertas metodologías en el aula. Además, resalta que en el ámbito investigativo en el aula aún faltan aspectos por resolver. En este sentido, los estudiantes mencionan la necesidad de que los docentes busquen otros métodos para llegar a los estudiantes, recalcando que las falencias en la universidad son las metodologías que utilizan actualmente. Varias opiniones remarcan que se continúa impartiendo metodologías tradicionalistas y esto se evidencia en varios niveles de educación. Por lo que el punto de vista del P1 y del grupo de discusión concuerdan y coinciden en que es necesario actualizar las metodologías utilizadas en la actualidad.

Respecto a si la docencia universitaria motiva a los docentes, recogiendo una idea general de las aportaciones ofrecidas por los participantes en las entrevistas pudimos observar que se sienten muy motivados. Algunos de ellos expresaron que es una experiencia maravillosa, dado que les permite desarrollarse en el ámbito personal y profesional y les agrada trabajar con grupos humanos. Además, que les motiva la investigación en la educación superior. El P1 recalca que los docentes son expertos en las disciplinas que imparten, afirma que eso es indiscutible.

Sin embargo, las percepciones de estudiantes que participaron en el grupo de discusión no son del todo congruentes con lo que perciben los docentes. Por un lado, los estudiantes revelan que, para algunos docentes, los años de trabajo se han convertido en rutina y no cumplen con las expectativas esperadas; además, no todos permiten el diálogo, no son del todo motivadoras las clases, son inflexibles, prepotentes, crean un

ambiente deficiente, por lo que les provoca dolores de cabeza asistir a las clases. También señalan que a algunos docentes les cuesta aceptar sus errores y les falta más honestidad, por lo que pierden interés en las asignaturas al sentir la falta de seguridad por parte de los docentes.

Por otro lado, los estudiantes dicen mantener la atención cuando el profesor hace preguntas y pueden interactuar, es decir, cuando estos fomentan la participación. Esta variación de percepciones refleja que los estudiantes no están satisfechos con la forma en que los docentes dominan el área disciplinar; afrontan los problemas educativos; el equilibrio entre la teoría y la práctica; clases motivadoras; transmiten interés de la asignatura a los estudiantes. En cambio, la percepción de los docentes es muy positiva.

#### **a. Sobre la experiencia de los docentes y directivos**

La primera categoría está relacionada con la experiencia y se ha subdividido en dos subcategorías: en la universidad y en otras etapas. Se entiende que la experiencia en cualquier ámbito profesional proporciona la experticia y mayor conocimiento en dicho entorno. En el caso de los docentes que fueron entrevistados, se refirieron a su experiencia en la universidad y en otras etapas educativas.

“se me va hacer un reconocimiento por estar en la Central 40 años” P1.

“yo tengo 23 años de docencia universitaria” P2.

“Yo estoy exactamente tres años aquí en la universidad” P3.

“bueno te diría primero que en educación superior llevo: 4 años como docente en el instituto civil, 4 años en el instituto de la Policía Nacional y aquí en la universidad 3 años y medio. Entonces suman un total de 11 años y medio en educación superior” P4.

“Estoy trabajando aquí en la universidad central por 17 años” P5.

“A nivel universitario aproximadamente ya vengo trabajando unos 12 años; inicie con lo que se denominaba extensión universitaria trabajando en la comunidad con los grupos de estudiantes donde se realiza distintas actividades vinculadas al ámbito educativo según la especialidad. Y cinco años vengo trabajando en la carrera de informática” P6.

Los datos sobre la experiencia docente universitaria y en otras instituciones de Educación Superior nos revelan una considerable trayectoria en todos los participantes.

## **b. Sobre la formación**

La categoría sobre la formación de los docentes se subdividió en la subcategoría de la formación permanente (FP). Entre los objetivos del presente estudio se ha planteado indagar las posibles necesidades de formación de los docentes, necesidades externas que influyen en la formación permanente; así como conocer el plan actual de la formación permanente de la facultad y los tipos de formación.

A partir de estos objetivos, se consideró necesario indagar sobre cómo está conformado el Equipo de Dirección de Desarrollo Académico de la Facultad; cuáles son los requerimientos del perfil del coordinador y el proceso de selección de esta autoridad.

Al respecto, algunos de los datos obtenidos, fueron:

“yo fui seleccionado junto con otro compañero de la Facultad para integrar la Dirección de Desarrollo Académico de formación docente desde el 2014(...) tenemos dos facilitadores, capacitadores y miembros de comisiones académicas de la facultad y el señor director y el equipo de apoyo que eventualmente se da cuando hay que hacer capacitaciones específicas en las diferentes facultades de la Universidad y también de la Facultad de Filosofía” P1.

La información proporcionada por el P1 revela que el Equipo de Desarrollo Académico está conformado por el director, dos facilitadores, capacitadores y miembros de las comisiones académicas de la facultad. Además, menciona que existe un equipo de apoyo eventual cuando deben hacer ciertas capacitaciones no solo en la Facultad de Filosofía sino también en las otras facultades de la Universidad Central de Ecuador.

En cuanto al perfil del coordinador del Equipo de Desarrollo Académico, se ha conocido:

“el perfil nuestro ya en lo académico es de que tenemos formación de docentes, en el caso personal... he sido docente de primaria de niveles primarios, secundarios, universitario y de postgrados. Entonces ese es un perfil requerido; también es el perfil requerido del que se tenga conocimientos sobre algunos conceptos, elementos, componentes de currículo, de pedagogía,

entonces ahí por ejemplo hay experticia en evaluación, soy evaluador, he sido evaluador en algunas instancias(...)experiencia de escuela, colegio y universidades y maestrías es otros niveles también te da cierta experticia, tal vez mucha(...) los profesores que se enrolan a la Dirección de Desarrollo y los procesos de capacitación son docentes que tiene conocimientos y prácticas importantes en educación” P1.

Esta información nos indica, en primer lugar, que el coordinador ha de tener un formación docente y experiencia en todos los niveles de educación. El P1 recalca que es un perfil requerido y que, además, ha de poseer conocimientos sobre el currículo y pedagogía, lo cual les aporta experticia en evaluación. También remarca que los miembros de este equipo deben ser docentes con amplios conocimientos, tener experiencia en todas las etapas educativas y que demuestren importantes prácticas en educación. Es decir, que acrediten tener una trayectoria considerable en cuanto a la parte académica y experiencia laboral en la educación.

En cuanto al proceso de selección de esta autoridad, el P1 nos confirma que:

“Esta es una designación que hace el señor rector de la universidad” P1.

Es decir, el rector de la Universidad Central de Ecuador es quien designa, bajo su criterio, al docente idóneo para el puesto de coordinador del equipo de desarrollo académico.

Respecto a los aspectos que se toman en cuenta a la hora de llevar a cabo la organización de formación permanente en la Facultad, el P1 menciona que entre ellos están los informes de las evaluaciones a las que son sometidos los docentes, así como también los resultados de las evaluaciones por parte de la comisión de evaluación de la universidad y de la comisión de aseguramiento de la calidad de la universidad, todos estos documentos utilizan como sustento para seleccionar con las autoridades las temáticas y líneas que deberían desarrollar en las capacitaciones. También revela que conocen los porcentajes de la evaluación de cada docente, los aprobados y reprobados, lo cual les permite tomar decisiones.

“utilizamos los resultados de las evaluaciones que nos pasan por parte de la comisión de evaluación de la universidad, por parte de la comisión de aseguramiento de la calidad de la universidad y los informes de las evaluaciones que los docentes a las que somos sometidos...eso

nos sirve de base de sustento para tomar los elementos o las temáticas que deberían ser desarrolladas en los procesos de capacitación.... tenemos la estadística de las evaluaciones que han recibido los profesores, sabemos nosotros los porcentajes de aprobados y reprobados de cada uno de los profesores... en función de eso vamos determinando con las autoridades esas líneas de capacitación” P1.

**c. Sobre las necesidades de formación, los docentes opinan**

En este ámbito, la P3 responde muy segura que son varias las necesidades formativas. En primer lugar, dice que necesitan actualizarse en los temas disciplinarios y también en metodologías para enseñar mejor. También resalta la importancia de temas de ética profesional, ya que afirma ser valores que se están perdiendo.

Por su parte, el P4 confirma la necesidad de formación de las competencias digitales, de diferentes softwares tecnológicos, y asegura que les hace falta este tipo de formación a todos los compañeros de las carreras.

“¡¡Varias!! Yo diría que aquí en la docencia necesitamos estar actualizados primero en nuestros temas, en nuestros temas de las cátedras pero también necesitamos una formación en metodologías, modelos metodológicos para poder enseñar de mejor manera y un puntal fundamental es trabajar también los temas de la ética profesional me parece que es fundamental porque estos son valores que se están perdiendo en este momento”. P3.

“Considero una necesidad en la formación de las competencias digitales es necesario de acuerdo para ir de la mano con la tecnología, el uso de diferentes softwares tecnológicos es sumamente importante eso creo yo y considero al menos personalmente que nos hace falta a todos los compañeros de las carreras”. P4.

El P5 también alude a que son varias las necesidades de formación y menciona que la universidad requiere entrar en un sistema de capacitación constante en tres áreas: la academia, la vinculación con la sociedad, y la investigación. Añade también que sería necesario conocer temas de legislación y su aplicabilidad en la Educación Superior.

El P6 manifiesta que sería conveniente la generación de espacios de actualización y preparación permanente de manera virtual y otras actividades de manera presencial.

“Varias, aquí en la universidad se requiere entrar en un sistema de capacitación constante en donde básicamente estén las tres características de la institución superior, la académica, la



vinculación con la sociedad y la investigación. Todos los docentes necesitamos estar capacitados en esas tres áreas y yo le pondría una más que es la cuestión de la legislación, creo que necesitamos capacitarnos mucho los docentes en la parte de las leyes y su aplicabilidad en la institución educativa superior”. P5.

“Eh... bueno en este caso yo creo que sería conveniente que se generen espacios de actualización y preparación permanente de manera virtual y ese sería un segmento, otro segmento sería puede ser que en el año se organicen algunas otras actividades donde uno pueda participar presencialmente”. P6.

En relación con el modelo y modalidad de formación, el P1 dice que organizan cursos específicos en modalidad de talleres, donde el cincuenta por ciento de las horas son presenciales y el otro cincuenta por ciento es trabajo autónomo. Afirma que en el ámbito formativo de la investigación es en lo que más han desarrollado cursos, y que hay una comisión especializada en investigación de la universidad que capacita.

“Ahora para cada facultad para cada carrera se organizan cursos específicos según sus necesidades bien, pero la modalidad que hemos optado es talleres, ahora son se están haciendo talleres va haber productos y resultados es por eso que hay pocas digamos el 50 % de horas presenciales de capacitación facilitación y el otro 50% de trabajo autónomo...en cuanto a investigación es en lo que más hemos desarrollado es en hacer esos cursos para investigación formativa porque hay una comisión especial de la universidad que hacen investigación y capacita en investigación formativa, no cierto, nosotros no invadimos ese campo”. P1.

Respecto a la tendencia actual del modelo de formación y modalidades en la Facultad, el P1 mencionó el aula virtual, cursos online y cursos de redacción de análisis online. Hace una observación importante al mencionar que se debe analizar el compartir experiencias, publicaciones, integrar equipos de investigación, hacer investigación multidisciplinar, trabajos multidisciplinarios en donde participen estudiantes. En este sentido, afirma que los profesores estarían capacitándose permanentemente, ya que la práctica es la que ayuda a ser un mejor docente, además de la teoría que se tiene en la cabeza, asegura.

“Hacer online (risa), ahora es aula virtual, cursos online, redacción cursos de redacción de análisis todo online (...) otro elemento que debemos analizar es compartir experiencias... el compartir experiencias, el compartir publicaciones el integrar equipos de investigación el hacer investigación multidisciplinar trabajos interdisciplinarios involucrando a estudiantes ahí yo vería que los profesores nos estamos permanentemente capacitándonos porque es la práctica lo que te va ayudar a ser un mejor docente a más de lo que ya tienes en la cabeza de teoría”. P1.

En cuanto a los seguimientos de los cursos de formación permanente, los docentes indicaron que son muy complicados y demandan mucho tiempo. Aunque disponen de tecnología adquirida recientemente, así como también para la formación disponen de equipos y espacios donde se pueden llevar a cabo las clases, lo que ha denominado el participante como laboratorio pedagógico, pero a pesar de disponer de los recursos materiales, confirman que son escasos los docentes que estarían dispuestos a dejar a su labor propiamente tal para dedicarse al monitoreo de los profesores que han recibido el curso.

“Formas de seguimiento han sido muy complicadas y demandan mucho tiempo, ahora si ya tenemos la tecnología porque recientemente se adquirió para la DDA y para la formación equipo, ya tenemos equipos y espacios locales en donde se pueden hacer clase, modelos de clases, lo que le llamamos nosotros laboratorio pedagógico, pero eso ha sido una debilidad, es decir, por el escaso número de profesores que estarían dispuestos a dejar su labor de desempeño docente como todos los que desarrollamos, para que se dediquen hacer un monitoreo de los profesores después de haber recibido el curso”. P1.

En cuanto a las obstaculizaciones para llevar a cabo las formaciones permanentes de los docentes de la facultad, el P1 desvela que entre las barreras está el no contar con un equipo de profesores, refiriéndose al talento humano y también a la pobreza de recursos. Además, dice que no cuentan con todo el respaldo por parte de las autoridades en cuanto a la designación de horas de capacitación y que por este motivo muchos profesores de clases presenciales asisten a las capacitaciones y un alto porcentaje de ellos tienen que recuperar las clases que no dieron.

Señala que no se puede realizar una formación y atender los requerimientos de cada carrera, dado que es difícil coordinar el horario de los docentes, organización de la facultad y de la carrera con el organismo de capacitación.

El P2 opina que no cree que en la Facultad haya políticas de formación permanente y afirma que esa es la debilidad. Reconoce que, si bien hay esfuerzos de formación, estos son aislados y no responde a una política del centro educativo y menos a un planteamiento estratégico.

“es muy complicado no tener un equipo de profesores, la organización del equipo de capacitación, te digo en términos de talento humano y de recursos es muy pobre, es muy pobre, es decir por eso no se puede...lo ideal sería que haya todo el respaldo de parte de las autoridades en cuanto para horas de capacitación que no hay, por eso es que muchos profesores asisten de

las presenciales no el ciento por ciento de las presenciales, sino un alto porcentaje que tiene que recuperar porque? porque están involucrados en clases, en comisiones, es decir no se puede, es decir no se puede prestar un servicio de formación atendiendo a los requerimientos de cada una de las carreras, es decir, es bien difícil coordinar los tiempos de docentes, de organización de la facultad, de la organización de la carrera con el organismo de capacitación” P1.

“Primero creo que en la Facultad no hay políticas de formación permanente, entonces yo creo que esa es la debilidad, ¿no? creo que hay unos esfuerzos de formación docente pero esos esfuerzos son aislados y al ser aislados no responden precisamente a este requerimiento entonces yo no puedo decir que no ha habido de tics o de investigación o de lo que quiera, pero ellos no responden a una política y menos responden creo yo a un planteamiento estratégico” P2.

En relación con las necesidades externas de formación en la universidad, el P3 asegura que es sumamente necesario lo que hacen otras universidades a nivel local, refiriéndose a que comparten experiencias y de esas experiencias, señala, que pueden generar nuevos recursos, nuevas metodologías que se adapten a su realidad para fomentar el desarrollo de las carreras de la Facultad.

El P5 afirma que las universidades españolas están haciendo justamente un gran trabajo con esto. Señala que la UNIR, la UOC han firmado convenios con la Universidad Central de Ecuador para entrar el proceso de capacitación docente.

“Mira que eso es sumamente necesario y esto lo hacen en otras universidades a nivel local ¿por qué?, porque tú sabes comparten experiencias y de esa experiencia nosotros podemos generar nuevos recursos nuevas metodologías adaptables a nuestra realidad y obviamente poder sacar adelante a cada una de nuestras carreras” P4.

“Por supuesto que sí, las universidades españolas están haciendo justamente un gran trabajo con esto, tenemos la UNIR, la Universidad Abierta de Catalunya, firman convenios, han firmado convenios con la universidad Central para entrar en procesos de capacitación docente y entre más universidades se sumen a la formación docente yo creo que va a hacer mucho mejor” P5.

“Yo considero que, si porque no podemos cerrarnos en verdades dentro de la universidad, a lo mejor en otras universidades o en otros espacios se tienen experiencias distintas, entonces sería bueno involucrarse y participar con estas nuevas experiencias que a lo mejor nos generen una nueva idea y perspectiva de la educación actual a nivel universitario (...) para poder mejorar las competencias y desarrollar algunas otras habilidades se debería tener la oportunidad de participar en ciertos seminarios a nivel internacional en cursos en charlas en ponencias, tener la posibilidad de más tiempo para generar investigaciones a nivel local, yo creo que esto ayudaría bastante en el desarrollo del perfil del profesional, ya que no todo el tiempo está dentro del aula... sino tenemos esas posibilidades externas entonces nos quedaremos con lo que tenemos hasta ahora” P6.

Finalmente, el P6 estima que no pueden cerrarse a los conocimientos que hay dentro de la universidad. Menciona que sería bueno involucrarse con otras universidades y participar con estas nuevas experiencias que den pie a generar una nueva perspectiva de la educación actual a nivel universitario. También dice que para mejorar las competencias y desarrollar algunas otras habilidades se debería tener la oportunidad de participar en ciertos seminarios a nivel internacional, en charlas y ponencias. Indica que desearía tener más tiempo para generar investigación a nivel local, ya que estima esto podría ayudar en el desarrollo del perfil profesional, dado que no estarían todo el tiempo en un aula y que se si no tienen esas posibilidades externas, se quedarán con lo que tienen actualmente, asegura.

## 10.CONCLUSIONES

Llegados a la etapa final del proceso investigativo, tras la revisión bibliográfica y el análisis de los datos obtenidos a través del trabajo de campo, subrayamos algunas conclusiones que detallamos a continuación.

De forma previa, cabe mencionar que indagar el pasado de la Educación Superior en Ecuador es adentrarse en un ámbito marcado por el desconocimiento teórico-estadístico en materia de evaluación docente, acreditación y de éxito post graduación estudiantil. Los datos existentes de los años anteriores al 2000 son insuficientes o nulos. Una de las posibles explicaciones podría ser la imposición de modelos universitarios externos y/o capitalistas que no tomaba en cuenta las características y necesidades propias de este país pluriétnico y multicultural.

Con la llegada de la gran y necesaria reforma universitaria iniciada en 2008 y concretada en 2010 con la Ley Orgánica de Educación Superior, Ecuador marcó un antes y un después en esta institución y hoy es posible observar avances en materia de búsqueda de calidad y excelencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, estos mismos avances generan nuevas necesidades que sumadas a los cambios inherentes y dinámicos que se están produciendo actualmente a nivel internacional directamente en el contexto de estudio: la Universidad Central del Ecuador, la institución más antigua del país y una de las instituciones más grandes a nivel nacional en impartir grados de pedagogía y especialidades en educación a través de su Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Como bien enfatizó la UNESCO (1998, 2009), la Universidad, como agente activo del desarrollo social y sus profesores como pilares clave de esta institución, han de estar en permanente formación, actualización y mejora de sus competencias, teóricas y tecnológicas. Sin embargo, durante la investigación se ha evidenciado que esto no

siempre sucede, ya sea por falta de políticas públicas educativas y/o por el desconocimiento de datos que permitan hacer un diagnóstico acerca del estado actual de las condiciones y de aquellas necesidades formativas que tienen los docentes frente al cúmulo de cambios sociolaborales, culturales, tecnológicos y económicos a los que se enfrentan en su desempeño profesional. Especialmente cuando se trata de formadores de formadores, como es el caso de nuestro objeto de estudio.

En esta línea, podemos decir que la investigación llevada a cabo en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Ecuador nos ha permitido aproximarnos al contexto particular y a la docencia desempeñada por los docentes universitarios asociados a esta facultad, pudiendo de esta forma responder a los objetivos planteados y además poder plantear lineamientos de futuro en torno a ellos.

## **10.1 EN RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS**

En los siguientes apartados se redactarán las conclusiones referentes a cada uno de los objetivos planteados en esta investigación.

### **10.1.1 En respuesta al objetivo general**

El objetivo de esta investigación era por una parte identificar las competencias de los docentes a partir de su percepción y la de los estudiantes. Puede afirmarse que el objetivo se ha logrado. Para conseguirlo, se recabó información suministrada por directivos docentes y estudiantes que permitió interpretar los niveles de dominio que poseían los docentes en torno a las competencias planteadas. En este sentido se señalan fortalezas y debilidades observadas.

#### **Fortalezas**

Como fortalezas, se observa que la gran mayoría de los docentes (84,8%) perciben que el nivel competencial con relación a las 8 dimensiones es alto. A pesar de que ellos mismos lo señalen como una fortaleza las percepciones expresadas son contrarias. Si

comparamos los resultados entre la autovaloración de los docentes y la valoración y/o percepción que tienen sus estudiantes encontramos una diferencia considerable. Aproximadamente un tercio de los docentes (30,1%) se valora más alto de lo que los estudiantes les valoran.

Respecto a la dimensión de **planificación**, se observa que el gran logro, según los docentes, es planificar con anticipación el proceso educativo, temporizando las diferentes actividades de la asignatura (70%). Dicho de otra forma, la improvisación no es común en esta Facultad. La apreciación de cerca de la mitad de los estudiantes (45,3%) es que los docentes casi siempre incorporan en la planificación las necesidades de los estudiantes sobre la asignatura, por lo tanto, la mayoría de los docentes incluye pautas y/o actividades en la planificación para responder a estas necesidades estudiantiles.

En relación con la dimensión del **proceso metodológico**, se observa que el gran alcance de los docentes es implementar el trabajo colaborativo en los estudiantes, a fin de promover la interacción y participación (66%). Solo cerca de la mitad de los estudiantes (47%) aseguran que los docentes casi siempre aplican estrategias metodológicas que promuevan la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje. Por un lado, este dato es muy positivo porque nos indica que se están desestructurando las clases magistrales. Así lo confirmaron algunos docentes que utilizan metodologías como el aprendizaje basado en problemas, aula invertida, metodologías activas, un tipo de metodologías fomentan la reflexión, el diálogo y el trabajo en equipo.

En referencia a la dimensión de **tutorización y acompañamiento**, se aprecia que la gran mayoría de los docentes (78%) asegura propiciar un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes. Al comparar la percepción de los estudiantes (44,1%) se corrobora que los docentes efectivamente propician un clima favorable en el aula, con lo cual estos tienen una adecuada competencia comunicativa que influye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

En la dimensión de **valores y actitudes del ámbito personal y social**, se observa que el gran logro de este colectivo (89%) es respetar las diferencias culturales, étnicas, sociales y religiosas de sus alumnos y compañeros. Asimismo, la percepción de los estudiantes (47%) concuerda con la de los docentes, afirmando que siempre los docentes respetan las diferencias de los estudiantes y compañeros.

En la dimensión del **saber disciplinar y saber pedagógico** se observa que el gran alcance de este colectivo (86%) es que les motiva la docencia y autogestionan sus conocimientos de forma permanente. Algunos mencionaron que la docencia es una experiencia maravillosa ya que les permite desarrollarse personal y profesionalmente, recalcando su agrado por trabajar con grupos humanos. En cuanto al saber disciplinar, desde la dirección de la institución aseguran indiscutiblemente que los docentes son expertos en la disciplina que imparten. Ello nos muestra que existe voluntad y afecto pero que a veces se confunde con las competencias profesionales a nivel pedagógico.

### **Debilidades**

En cuanto a las debilidades identificadas en el proceso metodológico, algunos estudiantes señalaron que hay docentes que no varían en sus metodologías y siguen trabajando de manera tradicional, limitándose a la pizarra y a leer diapositivas. Esto entra en contradicción con la fortaleza que expresaban los docentes en esta línea.

A pesar de que los docentes aseguran propiciar un clima favorable, algunos estudiantes han revelado que la comunicación con los profesores no es fácil, ya que algunos de ellos actúan a la defensiva, sobre todo en los primeros semestres. Dicen que no son flexibles y crean un ambiente de temor. No obstante, aseguran que los mismos docentes van cambiando su comportamiento en semestres superiores, algo que permite una comunicación más efectiva. La inercia institucional e histórica precede ante los cambios.

Otra de las revelaciones relacionadas con la comunicación tiene que ver precisamente con la falta de ésta, o el uso de un tono inadecuado en una conversación, sobre todo cuando se trata de cuestionamientos que no agradan a los docentes, ya que pueden ser



motivo de represalia en las evaluaciones. Afortunadamente, la mayoría de docentes y estudiantes afirman que el clima en las aulas es favorable y da pie a que se produzca una adecuada comunicación e interacción.

Algunas de las debilidades más destacadas en este sentido son las que se refieren a:

- **La utilización de técnicas de tutorización virtual.** Tanto los docentes como estudiantes confirman esta limitación.
- **Planificación de tutorías para el seguimiento de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje.** Más de la mitad de los estudiantes afirmó que realizan esta actividad con poca frecuencia. Los mismos docentes muestran discrepancias en la existencia de un horario establecido para las tutorías. Esto deja en evidencia la falta de información o desconocimiento de los docentes respecto a la planificación de tutorías que deben cumplir.
- En la dimensión de **evaluación del aprendizaje**, se ha podido observar que la mayoría de los docentes (71%) comparten con los estudiantes los criterios de evaluación de la asignatura que se aplicarán desde el principio, dato que nos indica que el proceso educativo es planificado con antelación. Asimismo, la percepción de los estudiantes (40,9%) es que los docentes casi siempre cumplen con los criterios de evaluación establecidos en el syllabus. Esta percepción de los docentes sobre la evaluación se contradice con el bajo seguimiento mostrado en las tutorías. Este sería el espacio idóneo para el contraste y seguimiento de los aprendizajes.
  - **Estrategias para la evaluación de competencias.** Los estudiantes confirmaron que las evaluaciones no son continuas, que además son de base estructurada con opciones de respuesta y memorísticas, sin espacio al análisis o punto de vista. Revelaron que solo muy pocos docentes les permiten hacer análisis o expresar sus opiniones. Estas apreciaciones se corroboran con el aporte desde la dirección de la institución donde señalan que las formas de evaluar se deberían revisar no solo en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, sino también en otras facultades.

- En la dimensión de **investigación e innovación**, vimos que aquí se concentran los datos más variados de todas las dimensiones analizadas, aunque la percepción de la mayoría de los docentes es en torno al grado alto y excelente, la percepción de los estudiantes es bastante distante del grado excelente. Sigue habiendo discrepancias entre las percepciones de los distintos agentes.
  - **Liderazgo, coordinación y monitorización de proyectos de investigación.** A pesar de que la mayoría de los docentes consideran básica la investigación, se reconoce que las condiciones institucionales no la favorecen. Algunas de estas condiciones son:
    - Excesiva carga docente
    - Falta de tiempo
    - Falta de reconocimiento institucional
    - Falta de formación en este ámbito.

Desde la dirección institucional se afirma que en el ámbito investigativo faltan aspectos por resolver. Así también lo corrobora el plan estratégico de la UCE (2018-2022), donde se señala que las principales debilidades están relacionadas con la baja articulación de la investigación interna con las necesidades del país, baja producción de publicaciones de artículos científicos y falta de formación de investigadores.

- **Participación en acciones de innovación enfocadas al proceso educativo.** Los docentes confirman que no se llevan a cabo proyectos o acciones de innovación con regularidad. Según sus propias palabras, esta poca participación de los docentes se debe a que tienen otras actividades que realizar y la falta de tiempo no les permite acceder a más cursos.
- En la dimensión de **gestión institucional**, se observa que el mayor alcance de los docentes (55%) es involucrarse en el desarrollo de la institución y participar en las comisiones multidisciplinarias de docencia. La percepción de los estudiantes (36,8%) es que los docentes casi siempre son asertivos en sus planteamientos y otras apreciaciones de este colectivo nos revelan que los docentes dedican más tiempo a la parte administrativa, es decir, de gestión que, al tema educativo, señalando al rediseño de las carreras.

- En la dimensión de **saber disciplinar y saber pedagógico**, pocos estudiantes opinan que los docentes afrontan los problemas educativos buscando soluciones pertinentes para su resolución, y que las asignaturas tienen equilibrio entre teoría y práctica. Los mismos estudiantes perciben que algunos docentes no cumplen con las expectativas esperadas, dado que la docencia se ha convertido en una rutina y no transmiten motivación, son inflexibles y en ocasiones prepotentes, creando un ambiente deficiente. Con lo cual, les produce malestar asistir a dichas clases. También afirman que hay dos extremos muy marcados en la labor de los docentes: el primero, donde no cumplen con su labor y los estudiantes deben exigir que se cumpla con el plan docente; y el otro extremo, donde les envían demasiadas tareas, situación que les produce dudas en cuanto al aprendizaje. Los docentes les han explicado que deben alejarse de la escuela tradicional, pero la única manera es enseñar con el ejemplo.
- **La reflexión sobre la práctica docente para incorporar nuevas innovaciones.** Desde la dirección de la institución se revela la falta de formación pedagógica en cuanto al desarrollo y desenvolvimiento de ciertas metodologías, técnicas y herramientas en el aula. Esta misma información la ratifican los estudiantes, al mencionar que los docentes deben buscar otros métodos, dado que hay falencias en las metodologías que se utilizan actualmente. Varias opiniones de los estudiantes también coinciden en que se continúa impartiendo metodologías tradicionalistas, y que las clases no son del todo motivadoras debido a la inflexibilidad y prepotencia de algunos docentes. En este mismo sentido, la opinión de algunos estudiantes que participaron en el cuestionario de evaluación fue que hay docentes que imparten sus ideales como único pensamiento, por lo hay varias concordancias en este aspecto.

Entre las necesidades formativas de los docentes, los resultados nos mostraron que existen carencias que expresan ellos mismos en:

- **Las áreas relacionadas con las tecnologías sobre el diseño de recursos, páginas web y materiales multimedia.** Los docentes afirmaron en este punto que se debe a la falta de tiempo, el poco conocimiento en informática, la falta de experiencia, la no capacitación e información y que hacen un esfuerzo por tenerlas al alcance.

### 10.1.2 En respuesta a los objetivos específicos

A continuación, se concretan las repuestas a los cinco objetivos específicos.

#### 10.1.2.1 En respuesta al primer y segundo objetivo específico

Respecto al primer y segundo objetivo específico sobre definir el perfil competencial idóneo del docente universitario y establecer diferencias y semejanzas entre dicho perfil y el perfil competencial obtenido desde la percepción de los docentes, es necesaria la aclaración de ciertos aspectos. En primer lugar, tras la revisión bibliográfica sobre esta temática y el estudio de campo, se ha podido conocer y aclarar que el **perfil competencial** es el que se adecua a la disciplina y especialidad de cada docente, así como al contexto donde lleva a cabo su práctica profesional, las funciones que ejerce y los objetivos de cada universidad. Es decir, cada docente tiene un perfil competencial específico.

Sin embargo, **el marco competencial** es aquel que abarca las competencias profesionales en términos generales, las cuales los docentes deberían poseer para ejercer la docencia en la universidad. Dicho en otras palabras, el marco competencial está compuesto por las competencias profesionales comunes para todos los docentes universitarios. Por lo tanto, sería inadecuado delimitar un perfil competencial idóneo único para los docentes de toda la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación de la UCE, como se planteó en el segundo objetivo de este estudio, ya que las competencias dependen de las funciones que cada docente ejerce y de sus respectivas especialidades, dado que estas dependen del contrato laboral y cargo.

Lo que se pudo aportar tras la revisión de las funciones que plantea el Consejo de Educación Superior (CES) y la revisión bibliográfica de 10 autores es un cuadro resumen en el capítulo V sobre las funciones del docente universitario. Dicho cuadro muestra las actividades de las cuatro funciones de la docencia universitaria en el Ecuador y se consideró oportuno añadir una quinta función que se estima imprescindible en este colectivo, la formación permanente.

Como se ha explicado anteriormente, el Consejo de Educación Superior (CES) ha establecido cuatro funciones principales que los docentes deben cumplir (docencia, investigación, gestión y vinculación con la sociedad). El número de las actividades estipuladas para la docencia e investigación son casi similares. No obstante, en el contexto de la Universidad Central del Ecuador se llevan a cabo principalmente las actividades relacionadas con la docencia y gestión, pero las relacionadas con la función de investigación e innovación quedan relegadas a un mínimo espacio de tiempo o ninguno. Con lo cual, hay una gran distancia en cuanto a lo que estipula el CES y lo que realmente se realiza.

Consecuentemente, si en la universidad no se promueve la investigación o desde la dirección no se otorga espacios y oportunidades para esta actividad, no se podrán producir y/o generar nuevos conocimientos que contribuyan en la resolución de problemas, y por ende la ausencia de la ciencia detiene el progreso y desarrollo de las sociedades. Este aspecto sería irrelevante si no se contemplara la contextualización y la pertinencia totalmente necesaria que requiere cualquier país.

#### **10.1.2.2 En respuesta al tercer objetivo**

Respecto al **tercer objetivo** propuesto sobre determinar las necesidades formativas, según la percepción de los docentes, se obtuvo que las tres temáticas de agrado más seleccionadas para recibir más formación son:

- e. Temáticas propias de su especialidad

- f. Tecnologías aplicadas a la docencia
- g. Como escribir artículos científicos

Esta selección nos muestra que los docentes perciben la necesidad de ampliar sus conocimientos en el área que son especialistas. Además, requieren formarse en las tecnologías aplicadas a la docencia, temática que se ha confirmado la necesidad de formación en todos los instrumentos y sobre como escribir artículos científicos. Esta última temática es de gran importancia para la difusión de los resultados de las investigaciones realizadas y este colectivo reconoce que requieren formación en esta área.

Según el estudio realizado y las necesidades expresadas, se percibe que muchos de los docentes no son conscientes de las necesidades pedagógicas que requieren como docentes para actuar en el siglo XXI y que las políticas educativas que exigen una mejora de la calidad no exigen una actualización pedagógica que sensibilice a los docentes para mejorar sus prácticas.

Es importante remarcar que durante el proceso de formación permanente que han venido realizando los docentes, se han presentado varias dificultades en la Facultad. En primer lugar, desde la dirección de la institución señalan que no hay horas destinadas para la capacitación y si los docentes asisten a alguna formación, estas suelen solaparse con las clases, por lo que deben recuperar las horas que no han cumplido con los requerimientos de sus funciones de docencia. También manifiestan que es difícil coordinar los horarios de los docentes con el organismo de capacitación y la organización de la Facultad y de la carrera.

En este mismo sentido, los implicados confirman que son esporádicas las formaciones que se organizan en la Facultad y que carecen de una secuencia en los contenidos. Así mismo señalan que en ocasiones desde el consejo de cada carrera organizan estas formaciones tomando como modelo a los pares que utilizan métodos innovadores. Con lo cual, ellos son los encargados de compartir estas prácticas al resto de docentes, y posteriormente dichas innovaciones son adaptadas a las disciplinas que imparten.

Por otro lado, expresan los implicados que a veces no han tenido la oportunidad de participar en las capacitaciones a causa de las horas que tienen destinadas a la gestión y docencia. Inclusive señalan que en ocasiones no les ha llegado la información correcta sobre las formaciones que se han llevado a cabo. Así mismo, reconocen que se requiere un sistema de formación continuo sobre temas de la educación superior, la vinculación con la sociedad y la investigación.

Como se puede apreciar, las dificultades para llevar a cabo la formación permanente son varias, estos inconvenientes se originan en la dirección de esta institución (coordinación de horarios), en la organización (horas solapadas con las clases), en la difusión (no todos son informados) y desarrollo de las formaciones (voluntariado de pares). Por lo tanto, estos aspectos representan un impedimento para realizar una adecuada formación continua y también provocan desmotivación entre el colectivo docente, puesto que desde la Institución no se brinda el apoyo necesario que se requiere en esta área de gran importancia para los docentes.

#### **10.1.2.3 En respuesta al cuarto objetivo**

En cuanto al **cuarto objetivo**, referido a conocer el plan actual de la formación permanente que se lleva a cabo para los docentes en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, se encontró que los aspectos que se toman en cuenta para la organización de la formación permanente en esta Facultad son:

- (a) Los informes de las evaluaciones a que son sometidos los docentes,
- (b) Los resultados de las evaluaciones por parte de la comisión de evaluación de la universidad, y;
- (c) Los informes de la comisión de aseguramiento de la calidad de la universidad.

La información de estos tres informes es utilizada como base para hacer la selección de las temáticas y líneas que deben llevarse a cabo en las capacitaciones. Estas temáticas son seleccionadas en conjunto con las autoridades de la Facultad y el equipo de la Dirección de Desarrollo Académico de la UCE. Sin embargo, los implicados aseguran que faltan formaciones por cubrir, y que se deberían ampliar los cursos de educación continua durante todo el período lectivo en horarios que los docentes puedan acceder.

Sobre los tipos de formación permanente que reciben los docentes se conoció que se llevan a cabo cursos, talleres de modalidad presencial y on-line entre pares, es decir, algunos docentes de la Facultad imparten formación voluntariamente. Desde la dirección de la institución se reconoció que la mejor formación es entre pares y contar con un espacio donde se puedan grabar los talleres y poder ir resolviendo los problemas educativos junto con los tutores. Se observa y se expresa que la Facultad no cuenta con los recursos necesarios para efectuar las formaciones permanentes necesarias.

Esta realidad nos muestra varios aspectos importantes. En primer lugar, que los pares que hacen formación voluntaria están adquiriendo una función de formador de formadores, pero se desconoce si poseen una formación pedagógica para ejercer esta función. En segundo lugar, al ser una actividad voluntaria no hay ninguna evaluación que acredite que los formadores voluntarios posean un marco competencial necesario para formar docentes competentes, puesto que a su vez influyen en la formación de los estudiantes. En tercer lugar, no hay criterios establecidos para la elección de formadores de formadores. Por último, no hay una capacitación para los formadores, ni tampoco se dispone de un equipo establecido.

Por otro lado, es importante remarcar que algunos docentes han tenido que asumir asignaturas nuevas que no son de su conocimiento, debido el rediseño de las carreras en la UCE. Este aspecto implica un gran esfuerzo adicional para actualizar los conocimientos, autoformarse y poder así impartir dichas asignaturas. Consecuentemente, los docentes tienen muchas responsabilidades y no tienen espacio suficiente preparar clases, innovar, dedicarse a la investigación como ya describimos, ni tampoco para hacer formaciones permanentes.



En síntesis, no se puede llevar a cabo una apropiada formación permanente si desde la dirección de esta institución no se diseña un plan estratégico, donde se otorgue horas exclusivas de formación para todo el colectivo docente. Además, contar un equipo de formadores o formadores pares que posean un marco competencial requerido para esta función, así como un plan de seguimiento de las formaciones.

#### **10.1.2.4 En respuesta al quinto objetivo**

En respuesta al **quinto objetivo** sobre reconocer las condiciones externas que influyen en la formación permanente y en el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes, nuestro estudio arrojó los siguientes datos.

En primer lugar, desde la dirección de la institución se manifiesta que los recursos de que disponen son escasos, ya que cada vez se recortan los presupuestos para dichas capacitaciones. Además, aseguran que no cuentan con el respaldo de las autoridades en cuanto a la designación de las horas para capacitarse. Asimismo, señalan que la falta de políticas de formación permanente es una debilidad, dado que hay esfuerzos para realizar formación, pero que son aislados porque no responden a una política y a un planteamiento estratégico.

En segundo lugar, algunos docentes apuntan que es imprescindible compartir experiencias con otras universidades, de modo tal que les ayude a generar nuevos conocimientos y metodologías que se adapten a su realidad y a la educación a nivel universitario. También manifestaron que para mejorar sus competencias deberían tener la oportunidad de participar en seminarios, ponencias y cursos a nivel internacional.

En tercer lugar, y entre los puntos más importantes que manifestaron los docentes es disponer más tiempo para hacer investigación. Sin embargo, señalaron que la Universidad Central del Ecuador ha firmado convenios con universidades españolas con el fin de llevar a cabo procesos de capacitación docente y doctorados.

En resumen, las principales condiciones externas que influyen la formación permanente de los docentes están relacionadas con los presupuestos designados por el gobierno (cada vez son recortados), poco respaldo de las autoridades (no designan horas para la capacitación), carencia de una política de formación que responda a un plan estratégico, poca participación en seminarios y ponencias externas a la universidad, poco o nada de tiempo para participar en proyectos.

## 10.2 Síntesis de las conclusiones en base a los objetivos

La siguiente tabla muestra una síntesis de las conclusiones que se han redactado a partir de los objetivos de este estudio.

**Tabla 46.** Síntesis de las conclusiones

<b>SÍNTESIS DE LAS CONCLUSIONES</b>	
1.	Hay un sesgo importante entre la percepción de los docentes y la de los estudiantes. Los docentes tienen una mirada distinta de la realidad y según su visión autocrítica su nivel es alto en torno a las competencias profesionales. La opinión de los estudiantes no concuerda con esta valoración.
2.	Entre las fortalezas de los docentes, se ha identificado: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifican con anticipación el proceso educativo, respondiendo las necesidades de los estudiantes.</li> <li>- Implementan el trabajo colaborativo a fin de promover la interacción y participación.</li> <li>- Propician un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los estudiantes (contradicción).</li> <li>- Respetar las diferencias culturales, étnicas, sociales y religiosas de sus alumnos y compañeros.</li> <li>- Les motiva la docencia y autogestionan sus conocimientos de forma permanente.</li> </ul>
3.	Entre las debilidades identificadas tenemos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologías tradicionales.</li> <li>- Difícil comunicación entre docentes-estudiantes.</li> <li>- Represalias en las evaluaciones por una inadecuada comunicación.</li> <li>- La utilización de técnicas de tutorización virtual.</li> <li>- Planificación de tutorías para el seguimiento de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje.</li> <li>- Estrategias para la evaluación de competencias.</li> </ul>

- Liderazgo, coordinación y monitorización de proyectos de investigación Excesiva carga docente (Falta de tiempo, falta de reconocimiento institucional, falta de formación en este ámbito).
  - Participación en acciones de innovación enfocadas al proceso educativo.
  - Dedicar más tiempo a la parte de gestión-administrativa.
  - La reflexión sobre la práctica docente para incorporar nuevas innovaciones.
  - Las áreas relacionadas con las tecnologías sobre el diseño de recursos, páginas web y materiales multimedia.
4. Sería inadecuado definir un perfil competencial idóneo para los docentes de la F. F.L.C.E., puesto que cada docente tiene un perfil competencial específico que depende de las funciones, cargo e institución donde ejerce la docencia.
  5. Las actividades que llevan a cabo los docentes de la F.F.L.C.E. son de docencia y gestión, pero las de investigación e innovación están relegadas a un mínimo espacio de tiempo o ninguno.
  6. Las necesidades formativas percibidas por los docentes son: temáticas propias de su especialidad, tecnologías aplicadas a la docencia, y; como escribir artículos científicos.
  7. Para llevar a cabo el plan actual de la formación permanente de los docentes de la F. F.C.L.E. se toma en cuenta: los informes de las evaluaciones, los resultados de las evaluaciones por parte de la comisión de evaluación de la universidad y los informes de la comisión de aseguramiento de la calidad de la universidad. Dichos informes se utilizan como base para hacer la selección de las temáticas y líneas de capacitaciones.
  8. Entre los tipos de formación permanente que reciben los docentes y su tendencia, se conoció que realizan cursos y talleres de modalidad presencial y on-line entre pares de manera voluntaria.
  9. Las condiciones externas que influyen en la formación permanente y en el desarrollo de las competencias profesionales son: recortes en los presupuestos, escasos recursos, falta de respaldo de las autoridades, falta de políticas, falta de oportunidades en la participación de seminarios y congresos con otras universidades.

Fuente: Elaboración propia

### 10.3 Otros hallazgos

Los datos básicos obtenidos en el cuestionario de autoevaluación, en primer lugar, nos permiten ver que la mayoría de los docentes de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación son de género masculino, se encuentran entre los 41-60 años y son licenciados por la misma Universidad Central del Ecuador. Asimismo, la mayoría tiene

título de magíster (máster) en temas relacionados en educación superior y ha sido obtenido en universidades locales.

La representación del género masculino de los docentes de la UCE es casi el doble que el género femenino (62% respecto al 34% respectivamente), mientras que los estudiantes matriculados pertenecen en su gran mayoría a mujeres. Que en la docencia universitaria exista una mayoría de hombres refleja todavía la falta de paridad entre géneros, al menos en este contexto. Una de las ventajas de los docentes de la UCE es que la gran mayoría están trabajando en jornada completa, con un contrato laboral estable y por lo tanto mejores condiciones laborales y por ende mejor calidad de vida.

Sin embargo, es evidente la dificultad que tiene el colectivo femenino para el ingresar a la función docente en la universidad. Así muestran los primeros datos estadísticos de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación desde el 2009 hasta el presente año, dado que el número del colectivo masculino es siempre superior al femenino. Este es un tema que daría pie a futuras investigaciones para conocer los motivos que impiden a las mujeres ingresar a la carrera docente en la educación superior.

En cuanto a su desempeño laboral, la mayoría de los docentes trabaja a tiempo completo. No dedican tiempo a proyectos, comunidad académica ni pasantías. Tampoco han publicado secciones de libros ni artículos de investigación o divulgación. Otro aspecto para destacar es que cerca de la mitad de los docentes dedica la mayor parte de su tiempo laboral a la función de docencia, pero no realizan actividades relacionadas a la función de investigación, ni de vinculación con la sociedad.

#### **10.4 Consideraciones finales**

Como se ha mencionado al inicio de este estudio, la intención principal era conocer las competencias profesionales que poseen los docentes de la UCE. Esto se ha llevado a cabo a través de la revisión bibliográfica y un ejercicio de introspección y autoevaluación de sus fortalezas y necesidades competenciales. Por lo que, desde el planteamiento del

proyecto se consideró necesaria la participación de directivos y estudiantes para conocer y contrastar sus puntos de vista y poder comprender de una manera holística el objeto de estudio.

En cuanto a la realización de la parte metodológica de este estudio, se ha observado que los instrumentos elaborados y seleccionados contribuyeron en gran manera a profundizar, recolectar y triangular la información sobre las competencias que poseen los docentes. Puesto que fueron esenciales las aportaciones tanto de los directivos como del estudiantado para determinar su el marco competencial de los docentes.

Por otro lado, en la autoevaluación de las competencias realizadas por los docentes, vimos que sus valoraciones fueron mucho más altas de la percepción de los estudiantes, lo cual nos deja la inquietud por saber a qué se debe el afán de mostrarse como docentes competentes cuando en las entrevistas, grupo de discusión y cuestionarios de evaluación se evidenciaron las limitaciones y las competencias que se requieren trabajar. Habría que considerar este aspecto para futuras investigaciones.

El papel y figura que un docente desempeña no solo es relevante en las aulas, puesto que fuera de ellas se les olvida a muchos docentes que también enseñamos con nuestra manera de actuar, de tratar a las personas, de dirigirnos a nuestros compañeros y a todos los que nos rodean. En la recolección de la información de este estudio, he podido evidenciar que algunos docentes marcan mucha distancia hacia los estudiantes en diagonal y no se promueve un clima de confianza para que se produzca una comunicación adecuada. No se practica en las aulas las metodologías que se imparten, tampoco se fomenta la transformación ni la innovación y se sigue centrando en la experticia del profesor. Este tema daría pie para realizar otro estudio en el futuro.

Uno de los cuestionamientos como docentes que deberíamos plantearnos es: ¿“enseño una materia” o “enseño con una materia”? Esta reflexión nos hará pensar que la educación no solo es la transferencia de conocimientos, sino también está en juego los saberes que llevamos intrínsecamente y lo que podemos aportar a nuestros estudiantes, así como también nos podemos enriquecer del conocimiento de ellos. La educación

impartida debe estar principalmente destinada para que los estudiantes adquieran competencias que les sirvan para vivir, desenvolverse y puedan trabajar en el mundo que está sujeto a continuos cambios.

En síntesis, hay una serie de aspectos sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje que se han de fortalecer y mejorar en los formadores de formadores. Más del conocimiento de la disciplina (saber) es importante mantener la coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica en el aula (saber hacer). Es necesaria una formación y actualización en el uso de tecnologías y competencias que les posibilite ajustarse a las necesidades de los estudiantes de hoy en día y atender al dinamismo que demandan los cambios en esta sociedad globalizada (saber ser y saber hacer).

Finalmente, parece evidente la necesidad de realizar una autoevaluación más crítica y constructiva por parte de los propios docentes, que les permita tomar una conciencia de sus fortalezas y debilidades competenciales en su desempeño profesional, así como también de las carencias que tiene el sistema educativo en relación a los programas de formación docente de la especialidad que ejercen, de tal modo que con el apoyo de todos los involucrados se pueda contribuir a lograr la tan anhelada educación de calidad.

## **10.5 Futuras líneas de investigación**

Como futuras líneas de investigación, se puede contemplar la posibilidad de determinar el marco competencial de los docentes de cada carrera de la UCE, puesto que este estudio tomó en cuenta las competencias profesionales comunes en todos los docentes universitarios. Asimismo, se podría llevar a cabo este estudio en otros contextos y determinar el grado de logro de las competencias profesionales.

Por otro lado, también se considera relevante determinar la transferibilidad de las competencias en los estudiantes, para conocer si este colectivo ha adquirido las competencias requeridas para el desempeño profesional. Finalmente, se puede

considerar investigar en profundidad la detección de necesidades formativas de los docentes.

## **10.6 Limitaciones del estudio**

Como todo proyecto de investigación, este estudio no estuvo ajeno a limitaciones. En cuanto a la recolección de datos, hubo docentes y directivos que mostraron poco interés en el estudio y no colaboraron en la aplicación del cuestionario. También observamos la falta de seriedad y empatía por parte de otros docentes, dado que se concretaba una hora y este horario no era respetado, nos atendían después de esperar mucho tiempo o al día siguiente, argumentando con tono poco amable que no disponían de tiempo.

Otra limitación fue la falta de mayores datos contextuales acerca de la Universidad Central de Ecuador que, como dijimos al inicio de este estudio, fue una de las razones que motivaron el estudio, en especial indagar acerca del perfil competencial y posibles necesidades formativas de sus docentes, específicamente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de una de las universidades con más tradición y antigüedad del país, como es la UCE.

Además, durante la realización de estudio se originó la pandemia del SARS-Cov2, donde se evidenciaron los problemas relacionados con el manejo de las herramientas, plataformas y clases virtuales del profesorado. Es decir, que el nivel académico en cuanto a la tecnología que se imparte en la universidad no estaba acorde a la demanda actual y es una necesidad imperiosa fortalecerla, tal como lo plantea la UNESCO (2022).

La pandemia del SARS-Cov2 en sí constituyó una gran limitación, debido a las diversas restricciones de movilidad y acceso a recursos públicos que se establecieron a nivel nacional e internacional. En nuestro estudio, la realización del grupo de discusión tuvo que realizarse de forma virtual a causa de la pandemia, en la cual se evidenció serios problemas relacionados con la accesibilidad a la red, falta de equipos tecnológicos y el poco conocimiento en el manejo de las herramientas virtuales en la educación.

## 10.7 Recomendaciones

Como recomendaciones, se considera muy importante estipular horas en el calendario de los docentes para la formación permanente, ya que desde la dirección de la institución se mencionó que esta es una debilidad de la facultad. Por lo que es necesario organizar, secuenciar, llevar a cabo y hacer seguimiento de un plan de formación en base a las necesidades de este colectivo. De igual manera, es imprescindible equilibrar las horas de la docencia e investigación, ya que como se ha venido analizando, y en base a las aportaciones de los participantes, hay una sobrecarga de horas en la función de la docencia, pero muy poco destinan a la investigación siendo que ésta representa (y debiese ser) una de las funciones más relevantes en la universidad.

Así mismo, es evidente la necesidad de contribuir a mejorar las condiciones horarias del cuerpo docente, de tal modo que su jornada laboral no sea de exclusividad al ejercicio de la docencia, sino que puedan integrarse de forma activa y colaborativa a proyectos de investigación, comunidad universitaria y de gestión.

Por otro lado, también es importante implantar un plan de formación permanente y su respectivo seguimiento del cuerpo docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la UCE, como responsables de la formación de futuros formadores del Ecuador. Ello favorecería incorporar la transformación esperada por la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010. Una formación que diera respuesta a las carencias formativas detectadas, contribuyendo al beneficio tanto de los estudiantes y futuros profesionales de la educación superior, como del sistema educativo nacional.

En cuanto a las afectaciones en las calificaciones mencionadas por los estudiantes, debidas a que sus opiniones son contrarias a la de los docentes, se considera necesario la utilización de rúbricas y su previa indicación por parte del profesor para evitar este tipo de inconvenientes. Sobre todo, para que el proceso de evaluación sea transparente y formativo. Este aspecto denota un clima de autoridad que debería verse también como una necesidad formativa, aunque no se haya expresado por ninguno de los agentes participantes.



Al término de la presente investigación, se espera haber aportado información y elementos para la reflexión y crítica constructiva, hacia la transformación y la mejora. Para que ello se haga efectivo es necesaria la colaboración y contribución de todos los actores: docentes, institución, estudiantes y gobierno.

## 11. LINEAMIENTOS BÁSICOS DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

El interés por ampliar y actualizar los conocimientos en materia de competencias y formación continua del cuerpo docente como mencionamos en la justificación de nuestro estudio fue una de las razones que motivaron el desarrollo de esta investigación, ya que esta información nos permitiría también contribuir a transferir dichos conocimientos y posibles líneas de mejora e intervención en distintos ámbitos científicos, en pro del bienestar profesional docente como del estudiantado.

En este sentido, no es intención de esta tesis elaborar un plan de formación, pero sí facilitar las orientaciones pertinentes que puedan ser de ayuda en el planteamiento de cualquier plan de formación en base a los hallazgos encontrados en esta investigación.

En la revisión bibliográfica y en la redacción del marco teórico del capítulo cinco, se describió la importancia de la formación permanente, los desafíos que se han presentado a lo largo del tiempo y los modelos en este tipo de formación. En este apartado se revisará para qué es necesaria la formación permanente en la innovación pedagógica.

En primer lugar, una de las definiciones más habituales de innovación según Sein-Echaluce Lacleta et al., (2014) es que este término se refiere a realizar cambios ya sea en el aprendizaje o formación con el fin de que se produzca mejoras en los resultados de aprendizaje. No obstante, para que se considere innovación educativa “el proceso debe responder a unas necesidades, debe ser eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron” (p.2).

Por su parte, Castillo López, (2015) señala que la innovación educativa es un conjunto sistematizado de ideas, procesos y estrategias enfocados en introducir cambios en las

prácticas educativas. Por otro lado, Imbernón, (1996) define a la innovación educativa como

La actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuando de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. (p.64)

Estos autores apuntan que en la innovación educativa se producen cambios en las prácticas educativas con el fin de mejorar los resultados en el aprendizaje. Además, que este proceso se requiere de la indagación para dar respuesta a los problemas suscitados. Sin embargo, no todos los cambios son una innovación, ni tampoco la solución de los problemas educativos, sino muchas veces se emplea una nueva forma de recombinación de elementos que ya existían (Imbernón, 2018). Dicha innovación incluye conocimientos tecnológicos y pedagógicos y para su efectividad se requiere conocer e identificar las buenas prácticas producidas por los propios docentes (Sein-Echaluze Lacleta et al., 2014).

Ahora bien, la formación permanente está principalmente enfocada en asesorar y acompañar a los docentes con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas, organización y gestión en los centros donde laboran mediante proyectos de innovación (Imbernón, 2021). Sin embargo, el tiempo y esfuerzo empleado en la formación no sirve de nada si los docentes continúan ejerciendo las mismas prácticas antiguas. Con lo cual, las universidades e instituciones de educación superior deben apuntar a procesos de innovación y cambios en el área pedagógica mediante una formación sólida en conocimientos didácticos y disciplinares (Bozu & Imbernón, 2016).

Imbernón (2021) expone que las bases de la formación permanente son fundamentalmente:

- La reflexión de los docentes sobre su propia práctica, la cual le permitirá identificar, analizar la realidad y comprender las situaciones problemáticas. Es efectiva la reflexión cuando esta ayuda a que los docentes examinen también

sus teorías implícitas, sus esquemas de conducta y sus actitudes como punto de partida necesario para la posterior intervención.

- Generar respuestas que pueden ser implementadas desde la relación teoría-práctica, reflexionando sobre las consecuencias de las acciones realizadas o realizando un proceso consecutivo de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional.

Para llevar a cabo la formación permanente se debe considerar las modalidades que propicien la puesta en común de experiencias entre iguales y con la comunidad educativa con el fin de favorecer la actualización en todos los ámbitos de intervención educativa e incrementar la comunicación entre el colectivo docente (Imbernón, 2018). Es importante que los docentes asuman un papel activo, dado que son los principales protagonistas en la formación permanente.

Entre las principales finalidades de llevar a cabo la formación permanente del colectivo docente, Bozu y Imbernón (2016), plantean que esta debe:

- Ofrecer soporte a los profesores universitarios en el desarrollo de procesos de innovación y adaptación a las directrices de una nueva forma de ver la docencia.
- Promover el intercambio entre el profesorado como modalidad formativa.
- Promover espacios de reflexión y debate sobre la mejora y la innovación en la docencia a través de grupos de innovación y proyectos de innovación docente.
- Facilitar la aproximación y el conocimiento de metodologías innovadoras en la docencia que promuevan el aprendizaje activo de los estudiantes.
- Desarrollar y difundir materiales de soporte a la docencia.

En base a los aportes de las definiciones de los autores antes mencionados, se puede concluir que para que se lleve a cabo una innovación pedagógica se requiere en primer lugar la reflexión desde la práctica docente; en segundo lugar, se identifiquen las situaciones problemáticas y finalmente se empleen y/o se combinen los conocimientos tanto pedagógicos como interdisciplinarios con el fin de lograr una mayor calidad en los resultados educativos. Por lo tanto, la formación permanente es la base de la innovación

educativa y sin esta formación, difícilmente se puede llegar a una innovación pedagógica.

### 11.1 Contribuciones para la transferencia

A lo largo de esta investigación, se ha podido identificar las limitaciones en el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes de UCE. En el apartado de las conclusiones y en respuesta al primer objetivo de este estudio se describen las áreas que los docentes requieren formación.

En el siguiente cuadro se muestra las dimensiones y las respectivas necesidades de formación encontradas durante el estudio. Como se puede observar en las dimensiones de planificación, tutorización y acompañamiento, hace falta formación en la tecnología enfocada a la docencia, esto incluye estrategias didácticas, diseño de recursos y/o materiales multimedia, tutorización virtual y evaluación.

Por otro lado, en las dimensiones de investigación e innovación y saber disciplinar y saber pedagógico es donde más se requiere formaciones relacionadas con el liderazgo de proyectos de investigación, como escribir y publicar artículos científicos, la reflexión sobre la práctica para incorporar nuevas innovaciones al proceso educativo y temáticas de su propia especialidad.

**Tabla 47.** Necesidades de formación

DIMENSIONES	NECESIDAD DE FORMACIÓN
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las áreas relacionadas con las tecnologías sobre el diseño de recursos, páginas web y materiales multimedia.</li> <li>- Temática seleccionada por los docentes para hacer formación: tecnologías aplicadas a la docencia.</li> </ul>
Tutorización y acompañamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La utilización de técnicas de tutorización virtual.</li> <li>- Planificación de tutorías para el seguimiento de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje.</li> </ul>

Evaluación del aprendizaje	- Estrategias para la evaluación de competencias
Investigación e innovación,	- Liderazgo, coordinación y monitorización de proyectos de investigación. - Participación en acciones de innovación enfocadas al proceso educativo. - Temática seleccionada por los docentes para hacer formación: como escribir artículos científicos.
Saber disciplinar y saber pedagógico	- La reflexión sobre la práctica docente para incorporar nuevas innovaciones. - Temática seleccionada por los docentes para hacer formación: Temáticas propias de su especialidad.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los instrumentos de recogida de información

En función a los temas que requieren ser trabajados y tomando en cuenta las sugerencias de planes de formación en la docencia universitaria que plantean Aguilar (2015), Bozu y Imbernón (2016), se han dividido los temas en tres bloques con sus respectivos subtemas.

### **1) Herramientas tecnológicas en la docencia universitaria**

- Elaboración de recursos y materiales multimedia
- Elaboración de instrumentos de evaluación y rúbricas
- Planificación y seguimiento de tutorías (virtual-presencial)
- Nuevos entornos de aprendizaje y sus implicaciones educativas

### **2) Diseño y desarrollo de proyectos de investigación educativos y sociales**

- Métodos y técnicas de investigación
- Estrategias para la obtención de información en la investigación
- Análisis cuantitativo / cualitativo de la investigación educativa y social
- Como escribir artículos científicos
- Estrategias y recursos innovadores en el proceso educativo

### **3) La reflexión sobre la práctica docente**

- Análisis de prácticas en la docencia universitaria

- Como aprenden los estudiantes: estrategias de aprendizaje
- Como mejorar las clases universitarias: comunicación, participación y motivación al alumnado.

## 12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, R. (2015). *Las competencias del profesor bimodal en la educación superior. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja* [Tesis de doctorado, UNED]. <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rmaguilar>
- Achaerandio Zuaso, L. (2010). *Competencias fundamentales para la vida*. IGER Talleres gráficos.
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.  
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Alzás García, T., Casa García, L. M., Luengo González, R., Torres Carvalho, J. L., & Verissimo Caterreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Congreso Iberoamericano en Investigación Cualitativa*, 3, 639-648.  
<https://docplayer.es/36273737-Revision-metodologica-de-la-triangulacion-como-estrategia-de-investigacion.html>
- ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de grado en magisterio. Volumen 1*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Ángel - Uribe, I. C., & Hernández - Castilla, Reyes, & Aramburuzabala, P. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 345-357. [fecha de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527020>
- Arias Gómez, Ma. de L., Arias Gómez, E., Arias Gómez, J., Ortiz Molina, M. M., & Garza García, Ma. G. del C. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Revista Atlante*, En Línea.  
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html%0A//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806competencias-docente-universitario>



- Arredondo, D. M. (2011). Los modelos clásicos de la Universidad Pública. *Revista Electrónica de Pedagogía*, 8(16). <https://odiseo.com.mx/articulos/los-modelos-clasicos-de-universidad-publica/>
- Arroyo-Preciado, G. (2021). Modelo educativo implementado en Ecuador. Análisis y percepciones. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(6), 1019-1030. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2378/html>
- Aubrun, S., & Orifiamma, R. (1990). *Les competences de 3<sup>em</sup>. Dimension*. París.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. [http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2019/08/1-Unidad-3\\_BARBOUR.pdf](http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2019/08/1-Unidad-3_BARBOUR.pdf)
- Benedito, V. (1992). Formación del Profesorado Universitario: Reflexiones y Perspectivas. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 4, 75-100. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/20694>
- Bisquerra Alzina, R., Dorio Alcaraz, I., Gómez Alonso, J., Latorre Beltrán, A., Martínez Olmo, F., Massot Lafon, I., Mateo Andrés, J., Sabariego Puig, M., Sans Martin, A., Torrado Fonseca, M., & Vilá Baños, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Como se investiga*. Graó.
- Bricall, J. (2000). *Un período de transición de la universidad*. Secretaría de la OEI. <https://www.oei.es/historico/oeivirt/bricall.htm>
- Brunner, J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias*. UNESCO, Análisis de prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile
- Bozu, Z., & Canto, J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. [http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)
- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación docente permanente del profesorado universitario. *Educación y Ciencia*, 5(45), 94-105. [http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/387/pdf\\_32](http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/387/pdf_32)

- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Síntesis.
- Cano, E. (2007). *Las Competencias Docentes*. In El desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado (p. 33,60). MEC.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 1–16.  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cañón, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria*. [Tesis de doctorado, Universidad de León].  
[https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3265/tesis\\_408fc6.PDF;jsessionid=05425C31560E41F805E4619FAA70F0D1?sequence=1](https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3265/tesis_408fc6.PDF;jsessionid=05425C31560E41F805E4619FAA70F0D1?sequence=1)
- Carmona G., M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 125-146.  
<https://www.redalyc.org/pdf/652/65216719007.pdf>
- Carrera, J., Escofet, R., Gros, S., Imbernón, M., Mateo, J., Medina, J., Parcerisa, A., Martínez, F., & Carrasco, C. (2006). *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Octaedro-ICE UB.
- Carrera Farrán, F. & Coiduras Rodríguez, J. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. *Revista de docencia universitaria*, 10(2), 273-298  
<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6108>
- Castillo López, M. (2015, noviembre 11). *La gestión pedagógica bajo los lineamientos de la innovación educativa*. <https://www.gestiopolis.com/la-gestion-pedagogica-bajo-los-lineamientos-de-la-innovacion-educativa/>. <https://www.gestiopolis.com/la-gestion-pedagogica-bajo-los-lineamientos-de-la-innovacion-educativa/>
- CEAACES. (2014). *Informe General sobre la Evaluación, Acreditación y Categorización de las Universidades y Escuelas Politécnicas*. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.  
<https://universidadsociedadec.files.wordpress.com/2014/04/ceaaces-informe-general-eval-accred-categn.pdf>
- CEPAL. (2016). Reflexiones sobre el desarrollo en América Latina y el Caribe: *Conferencias magistrales 2015*, 51-71. <https://biblioguias.cepal.org/CEPAL70/decada80>

- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *SCIELO*, 10(33).  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000200017](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200017)
- Chuaqui, B. J. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Scielo*, 73(6).  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0370-41062002000600001](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062002000600001)
- Comisión Europea. (2018). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. Education and Training. [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area\\_es](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_es)
- CONESUP. (2008). *Breve Reseña Histórica de la Universidad Central*.  
<http://ecuadoruniversitario.com/opinion/breve-resena-historia-de-la-universidad-central-del-ecuador/>
- Correa, R. (2017). *Inversión en Educación*. Economía en Bicicleta. 2017.  
<http://economiaenbicicleta.com/inversion-en-educacion/>
- Del Pozo, J. A. (2012). *Competencias Profesionales*. Narcea S.A. Ediciones.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis (Twelfth Edition)*. Pearson.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. La Educación Encierra Un Tesoro.  
[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDFimages/0018/001853/185301S.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDFimages/0018/001853/185301S.pdf)
- Denzin, N. K. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Editorial Gedisa.  
<https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=6775850>
- Dorio Alcaraz, I., Sabariego Puig, M., & Massot Lafon, I. (2009). Métodos de Investigación Cualitativa. En Bizquera Alzina (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Duque Aguas, C. (2022). Competències Professionals dels docents de la facultat d'educació de la Universitat de Barcelona [Trabajo final de grado, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/187326>
- Edelstein, G. (2004). Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes. En A. De Alba, J. Álvarez, Á. Díaz, G. Edelstein, L. Fernández, P. Gentili. et. al., & U. d. Litoral (Ed.), *La*

*formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo* (p. 53-65). Santa Fe.

EDUCARPLUS. (2018). *Lista de Universidades del Ecuador por Categorías - 2019*.  
<https://educarplus.com/2018/03/lista-de-universidades-del-ecuador-por.html>

EEES (2019). Espacio Europeo de Educación Superior. *Desarrollo cronológico*.  
<http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico>

Espinosa, P., Armas, A., Andrade, X., & Saltos, M. (2018, noviembre 14). Propuesta 2019-2024 Adelante UCE. Universidad Central del Ecuador. Proyecto Marco 2019-2024, Quito. [https://issuu.com/adelanteuce/docs/propuesta\\_marco\\_2019-2024\\_adelante-](https://issuu.com/adelanteuce/docs/propuesta_marco_2019-2024_adelante-)

Estatuto de la Universidad Central del Ecuador, RPC-SO-28-No.483-2016 CES-SG-2016-R-098 § Art. 3 (2016). [http://akacdn.uce.edu.ec/ares/tmp/Elecciones/3%20ESTATUTO UCE.pdf](http://akacdn.uce.edu.ec/ares/tmp/Elecciones/3%20ESTATUTO%20UCE.pdf)

Equipo de Encuentros Multidisciplinares (2001). [Carta Magna y declaraciones conjuntas europeas sobre la Universidad](#). *Encuentros Multidisciplinares*, 9, 1-7.  
<http://hdl.handle.net/10486/681519>

Fairstein, G. y Carretero, M. (2018). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En Trilla, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (p.177-200). Graó.

Fernández, E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 12(1), 151–160.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015332011>

Fernández-Salineró, C. (2006). *Las Competencias en el Marco de la convergencia europea: un concepto para el diseño de programas formativos*. *Encounters on Education*, 7, 131–153.

Ferruolo, S. C. (1987). *The Origins of the University*. Stanford University Press.

Fernández March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. Universidad de Politécnica de Valencia, 24, 35-56.

Fernández March, A. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: El título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria Politécnica de Valencia. *Revista*

*Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, 161-187.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418813010>

Feyen, J., & Vázquez, R. (2010). La clasificación de universidades como herramienta de gestión universitaria. *Maskana*, 1(1), 3–16.  
[https://www.researchgate.net/publication/243458880\\_La\\_clasificacion\\_de\\_universidades\\_como\\_herramienta\\_de\\_gestion\\_universitaria](https://www.researchgate.net/publication/243458880_La_clasificacion_de_universidades_como_herramienta_de_gestion_universitaria)

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós.

Fullan, M. (2002). *Las Fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.

Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, (16), 48-57.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>

Ganga, F. A., & Maluk, S. A. (2017). Análisis descriptivo del gobierno universitario ecuatoriano: una mirada desde los cambios legislativos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 22–37. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/866>

Ganuza, C., & Rodríguez, R. (2016). *La Educación Superior Ecuatoriana: Una aproximación al análisis desde las Ciencias Sociales (Primera ed.)*. Editorial “Alfonso María Arce” de la Casa de la Cultura “Benjamín Carrión”, Núcleo del Cañar.

García, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Ediciones universitarias de Barcelona.

García-Valcárcel, A., Muñoz-Repiso, A., Tejedor-Tejedor, F. (2011). Variables TIC vinculadas a la generación de nuevos escenarios de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Aportes de las curvas roc para el análisis de diferencias. *Educación*, 14(2), 43-78.  
<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2011-14-2-5020/Documento.pdf>

Gargallo, B., Sánchez Peris, F., Ros, C., Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de educación*. 51 (4), 1-16.  
[https://www.researchgate.net/publication/41207642\\_Estilos\\_docentes\\_de\\_los\\_profesores\\_universitarios\\_La\\_percepcion\\_de\\_los\\_alumnos\\_de\\_los\\_buenos\\_profesores](https://www.researchgate.net/publication/41207642_Estilos_docentes_de_los_profesores_universitarios_La_percepcion_de_los_alumnos_de_los_buenos_profesores)

Gómez, G. (1988). *La Universidad A través Del Tiempo*. Editorial UIA.

- Granja, C. (2015). *Las Competencias Docentes del Profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central del Ecuador y su incidencia en la Calidad Educativa* [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco]  
<https://addi.ehu.es/handle/10810/16290?show=full>
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (3ª ed.). Akal.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N.K.K.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Pilar Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- ICE-Universidad de Zaragoza. (2004). Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES. ICE-Vicerrectorado Ordenación Académica-Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.
- Imbernón, F. (1996). «En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación» Cap. 2. La innovación educativa, el currículum. Ministerio de Educación. Dirección General de Investigación y Desarrollo.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003277.pdf>
- Imbernón, F. (1994). *La Formación y Desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (ACE Disseny, Ed.; 1ª). Graó.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio* (Primera). Graó.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. Octaedro S.L.
- Imbernón, F. (2015). *Modelos en la Formación del Profesorado*. Octaedro S.L.

- Imbernón, F. (2018). *No es innovación todo lo que reluce*. Diario de la Educación, 1-3.
- Imbernón, F. (2020). La Formación Permanente del Profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Revista Científico Profesional de La Pedagogía y Psicopedagogía*, 5(24452440), 103–112.  
<https://revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/93>
- Imbernón, F. (2021). Algunas consideraciones sobre la formación del profesorado. (Apuntes para la LOMLOE, la nueva ley de educación española). <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2021/05/2021.-Imbernon.-Sobre-la-formación-del-profesorado.-Apuntes-para-la-LOMLOE-la-nueva-ley-educativa-española.pdf>
- INEC. (2021, August 23). *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos*.  
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/institucional/home/>
- INEC. (2011). R. del C. de la población 2011. F. *Crecimiento de la población*.  
<http://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas/>
- Jarvis, R., Dempsey, K., Gutierrez, G., Lewis, D., Rouleau, K., & Stone, B. (2017). *Peer coaching that works: The power of reflection and feedback in teacher triad teams*. McREL, 1–16.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002, July 26). *Student achievement through Staff Development. Designing Training and Peer Coaching: Our needs for learning*. VA, USA, ASCD.
- Kaufmann, F. (1959). John Dewey's Theory of Inquiry. *The Journal of Philosophy*, 56(21), 826–836. <https://doi.org/10.2307/2022592>
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría*. Ediciones Morata.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En A. Pérez, J., Barquín, J. F., Angulos (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ledesma, R., Molina, G., & Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: Un programa basado en gráficos dinámicos. 7(2), 143-152.
- Ley Orgánica de Educación Superior, 298, Función Ejecutiva, 4454-SNJ-10-1512 40 (2010).  
[https://oig.cepal.org/sites/default/files/2010\\_leyeducacionsuperior\\_ecu.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2010_leyeducacionsuperior_ecu.pdf)

- Llanes, J. (2015). Inserción profesional y gestión de la carrera de titulados en Pedagogía [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/98590>
- Mas Torelló, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el EEES*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/100590/EL\\_PERFIL\\_COMPETENCIAL\\_D\\_EL\\_PROFESORADO\\_U.pdf;jsessionid=994E2B0E7F99D0DA519CFF61921BD03D?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/100590/EL_PERFIL_COMPETENCIAL_D_EL_PROFESORADO_U.pdf;jsessionid=994E2B0E7F99D0DA519CFF61921BD03D?sequence=1)
- Mas Torelló, O. (2011). El profesor Universitario: Competencias y su Formación. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 15 (diciembre), 195–211. <http://hdl.handle.net/10481/23166>
- Mas Torelló, Ó., & Tejada Fernández, J. (2013). *Funciones y competencias de la docencia universitaria*. Síntesis.
- Macías, H. (2020, August). *Dialoguemos*. La academia en la comunidad: El Proyecto Tuning América Latina.
- Manzanal., A., Islas C., Romero-García, C., y Carranza, R.M. (2022). Valoración de competencias del docente universitario: perspectiva comparada de México y España. *Bordón, Revista Educativa*. <https://www.doi.org/10.13042/Bordon.2022.90340>
- Marcelo, C. (1992). El perfil del profesor universitario y su formación inicial. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 2(3), 5–21. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/20683>
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56. <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p27.p>
- Martínez, C. (coord.). (2004). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos* (primera). Editorial UNED.
- Martínez-Mediano, C., & Galan González, A. (2004). *Técnicas e Instrumentos de recogida y análisis de datos*. UNED publicaciones
- Martínez-Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Laertes.



- Martínez-Olmo, F. (2018). *Apuntes de análisis cuantitativo con Excel*. Material docente inédito. Universidad de Barcelona
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: El desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 1–16.
- Mateo, J. y Martínez-Olmo, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. La Muralla.
- MCU. (2020). *The Magna Charta Universitatum* (pp. 1-2). Observatory Magna Charta Universitatum. <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-2020>
- MEC (2015). *El Profesorado del Siglo XXI. XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. <http://www.mecd.gob.es/cee/actuaciones/junta-de-participacion/23encuentro.html>
- Medina Rubio, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*, 230, 17-42. <https://www.jstor.org/stable/23765790>
- Mendoza, V. (2014). *Educación por competencias y el Proyecto Tuning América Latina*. VM. <https://vicentemendozah.blogspot.com/2014/12/proyecto-tuning-america-latina.html>
- Meneses, E. (1976). *La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea*. Editorial UIA.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (3rd ed)*. Sage.
- MINEDUC. (2015). *Construcción y validación de perfiles profesionales educativos*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Formación inicial e inducción profesional. <https://www.ces.gob.ec/doc/cuarto-seminario/perfiles%20ministerio%20de%20educacion.pdf>
- Minteguiaga, A. (2012). *Los vaivenes en la regulación y evaluación de la educación superior en Ecuador. El caso del Mandato 14 en el contexto constituyente*. In Transformar la universidad para transformar la sociedad (pp. 83–123). Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.

- Minteguiaga, A. & Prieto, C. (2013). El papel estratégico del personal académico en la transformación de la educación superior. Los actores del cambio en la reinención de la universidad ecuatoriana. *Alterinfos América Latina*, 1-35.  
<https://www.alterinfos.org/spip.php?article6069>
- Molina, L., Rey, C., Vall, A., Clery, A., & Santa María, G. (2016). El Sistema Universitario Ecuatoriano. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, III (3), 80-89.  
[https://www.researchgate.net/publication/317994464\\_El\\_Sistema\\_Universitario\\_Ecuatoriano](https://www.researchgate.net/publication/317994464_El_Sistema_Universitario_Ecuatoriano)
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Seix Barral.
- Núñez Rojas, M., Arévalo Vera, A., & Ávalos Davidson, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Scielo*, 14(2). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412012000200002](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000200002)
- OREALC. (1991). The major project of education in Latin America and the Caribbean. UNESCO, *Regional office for Education in Latin America and the Caribbean* (Bulletin 45; pp. 24-86). OREALC Publications.  
<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/365/309>
- OEI (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación. Liografic.
- Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580  
<https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Pacheco, L., & Pacheco, R. (2015). Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa de la Universidad Ecuatoriana. *Pacarina Del Sur*, 22(14).  
<http://pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1128-evolucion-de-la-educacion-superior-en-el-ecuador-la-revolucion-educativa-de-la-universidad-ecuatoriana>
- Paivé, A. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192006>

- Páles, J., Nolla, M., Bosh, O., & Gual, A. (2010). Proceso Bolonia (I): educación orientada a competencias. *SCIELO*, 13(3), 127–135.  
[https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132010000300002](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010000300002)
- Pérez Muñoz, S., Cataño Calle, R. (2016). Funciones de la Universidad en el siglo XXI: humanística, básica e integral. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 10 (1), 191-199.  
<https://revistas.um.es/reifop/article/view/202451/189061>
- Pérez, F., & Serrano, L. (2012). Universidad, universitarios y productividad en España. *Fundación BBVA*. [https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DE\\_2012\\_universidad\\_universitarios.pdf](https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2017/05/dat/DE_2012_universidad_universitarios.pdf)
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. In *Revista de Tecnología Educativa (Santiago-Chile)*, 14(3), 503-523.  
[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: Estado de la cuestión. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educació i Socioeducativa*, 1(0), 3-24. [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num0/pdfs/c\\_pinya.pdf](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/pdfs/c_pinya.pdf)
- Plan Estratégico UCE 2018-2022. (2018). Retrieved August 19, 2020, from <https://www.google.com/search?q=plan+estategico+uce+1018-2022&oq=plan+estategico+uce+1018-2022&aqs=chrome..69i57.11419j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Propuesta 2019-2024 Adelante UCE. (2019). Retrieved August 17, 2020, from [https://issuu.com/adelanteuce/docs/propuesta\\_marco\\_2019-2024\\_adelante-](https://issuu.com/adelanteuce/docs/propuesta_marco_2019-2024_adelante-)
- Prósperi, R. (2018). Algunas reflexiones sobre las funciones de la universidad en el enfoque por competencias. *ERASMUS*, 20 (1), 133-146.  
<https://www.icala.org.ar/erasmus/Archivo/2018/2018-1/erasmus-20-1-2018-07-Prósperi.pdf>
- Rashdall, H. (2010). *The universities of europe in the middle ages*. Cambridge University Press. <https://books.google.es/books?id=E4->

[eLaN99PEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://www.la99pec.com/pece/pece-ge-ge-summary-r/cad=0#v=onepage&q&f=false)

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española. (2021, July 22). 23ª Ed. Versión 23.4 En Línea.

Reguant, M., & Martínez, F. (2014). *Operacionalización de conceptos/variables*. Depósito Digital de la UB.

Resolución No. 231-CEAACES-SE-21-2017, 231, 21 1 (2017).

[https://www.caces.gob.ec/documents/20116/208454/87/8701.afsh/8701\\_1.0.afsh](https://www.caces.gob.ec/documents/20116/208454/87/8701.afsh/8701_1.0.afsh)

Rial, A. (2008). Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Innovación Educativa*, 18, 169–187. <https://dspace.usc.es/bitstream/10347/4442/1/11.Rial.pdf>

Rodríguez Gómez, D., Valderiola Roquet, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. Cataluña. <https://www.studocu.com/ca-es/document/universitat-oberta-de-catalunya/metodologies-cualitatives-para-la-investigacio-social/rodriguez-gomez-d-valdeoriola-2009-metodologia-de-la-investigacio/3378180>

Rodríguez Ruiz, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. 31, 1-10. <https://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>

Rogers, C. (1989). El proceso Educativo según Carl R. Rogers: La igualdad y formación de la persona. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 6, 599–603.

Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Sage Publications.

Rüegg, W. (1994). *La universidad como institución europea*. In Hilde de Ridder-Symoens (Ed.), *History of the University in Europe*. Cambridge University Press.

Ruiz Bueno, C., Mas Torelló, O., Tejada Fernández, J., & Navío Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Scielo*, 37(146). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000200008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200008)

- Sabariego, M., Dorio, I., & Massot, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. *En Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Sánchez Gómez, M. (2015). *La dicotomía cualitativo-cuantitativo: Posibilidades de integración y diseños mixtos*. *Monográfico* (1), 11-30.
- Santos Guerra, M. (1997). Profesores y profesoras para el cambio: Retos y esperanzas. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 29, 33–58.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117943>
- Sanz Blas, S., Ruiz Mafé, C., & Pérez Pérez, I. (2014). El Profesor universitario y su función docente. *Revista Digital de La Universidad Autónoma de Chiapas*, 3(5).  
<https://www.espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/42>
- Saravia, M. (2004). *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].  
<https://www.tdx.cat/handle/10803/2342#page=1>
- Sein-Echaluce Lacleta, M. L., Fidalgo Blanco, Á., & Peñalvo García. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 44. <https://revistas.um.es/red/article/view/254011/191541>
- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Editores Thomson.
- Sparks, D., & Loucks Horsley, S. (1990). *Models of Staff Development* (W. R. (ed. ) H. of R. on T. E. En Houston, Ed.). MacMillan.
- Sparks, G. M. (1983). Sythesis of research on staff development for effective teaching. *Educational Leadership*, 41, 65–72.
- Stake, R. (2010). *Investigación con Estudio de Caso*. Morata.
- Subirats, J. (2022, junio 9). El futuro de la educación superior. Una perspectiva iberoamericana [*Fundación Carolina*]. <https://www.fundacioncarolina.es/el-futuro-de-la-educacion-superior-una-perspectiva-iberoamericana/>
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 123, 36–45.  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>

- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina NO.* 50. Preal
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., & García, J. (2006). *Competencias Calidad y Educación Superior*. Editorial Magisterio.
- Tejada Fernández, J., & Navío, A. (2005). "El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación". *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-15. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2719>
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 92-110.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41974>
- Torrado, M. (2004). Estudios de Encuesta. En Bizquera Alzina, R., et. Al. *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.  
<http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning05.pdf>
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Unión de Universidades de América Latina.
- UCE. (2019a). *Mapa ubicación Universidad Central del Ecuador*. <http://akacdn.uce.edu.ec/ares/tmp/mapa.jpg>
- UCE. (2019b). Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. *Misión y Visión*.  
[https://www.uce.edu.ec/web/fil/home?p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_tjbgcYQ1Uwt6&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=portletwrap1&p\\_p\\_col\\_pos=4&p\\_p\\_col\\_count=10&\\_56\\_INSTANCE\\_tjbgcYQ1Uwt6\\_page=4](https://www.uce.edu.ec/web/fil/home?p_p_id=56_INSTANCE_tjbgcYQ1Uwt6&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=portletwrap1&p_p_col_pos=4&p_p_col_count=10&_56_INSTANCE_tjbgcYQ1Uwt6_page=4)
- UCE (2017). Convenio específico de colaboración académica y científica internacional entre la Universidad de Alicante de España y la Universidad Central del Ecuador. Honorable Consejo Universitario. <https://iuesal.ua.es/es/documentos/convenios/convenio-uce.pdf>

- UCE. (2015, junio 11). Identidad Centralina [UCE Facultad de Ingeniería y Ciencias Aplicadas]. *Omnium Potentior Est Sapientia*. <http://uce-ing-informatica.blogspot.com/2015/06/omnium-potentior-est-sapientia.html>
- UCE. (2022a). Sistema Integral de Información Universitaria. Reporte docentes por facultad UCE. (p. 1). Universidad Central del Ecuador. <https://reportes.uce.edu.ec/Docentes/Docentes.aspx>
- UCE. (2022b). Sistema Integral de Información Universitaria Universidad Central del Ecuador. Reporte matriculados por carrera-género UCE (pp. 1-3). Universidad Central del Ecuador. <https://reportes.uce.edu.ec/Matriculados/Matriculados.aspx>
- UCE. (2022b). Sistema Integral de Información Universitaria Universidad Central del Ecuador. Reporte matriculados por carrera-género UCE (p. 1-3). Universidad Central del Ecuador. <https://reportes.uce.edu.ec/Matriculados/Matriculados.aspx>
- UCE. (2022c). Vinculación con la sociedad. Misión. <https://www.uce.edu.ec/web/dvs>
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación*, Bruselas: UE. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa)
- UNESCO. (2015). Guía para el desarrollo de políticas docentes. París: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. <http://www.unesco.org/publications>
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial Unesco sobre educación superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. [http://unesdoc.unesco.org/\\_images/0018/001853/185301S.pdf](http://unesdoc.unesco.org/_images/0018/001853/185301S.pdf)
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*, París [en línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- UNESCO. (2020). *Informe COVID.19 CEPAL-UNESCO. La educación en tiempos de pandemia COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco; Fundación SM.

- Universidad Central del Ecuador. 15/01/2023 20:28:00 del Ecuador. (2016). *Instructivo para concursos de méritos y oposición para el ingreso a la carrera docente en la universidad central del ecuador*. [http://akacdn.uce.edu.ec/ares/w/uce\\_noticias/Comunicados/DocentesPostulantes/INSTRUCTIVOCONCURSO.pdf](http://akacdn.uce.edu.ec/ares/w/uce_noticias/Comunicados/DocentesPostulantes/INSTRUCTIVOCONCURSO.pdf)
- Universidad Central del Ecuador. Estatuto, Pub. L. No. 483–2016, 1 (2016). [http://www.ces.gob.ec/images/Estatutos\\_Universidades/Resoluciones2016/Estatutos2016/ESTATUTO\\_UCE.pdf](http://www.ces.gob.ec/images/Estatutos_Universidades/Resoluciones2016/Estatutos2016/ESTATUTO_UCE.pdf)
- Vaillant, D. (2016). El Fortalecimiento del desarrollo Profesional Docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5–21. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Valcárcel, M. (2003). La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior (No. EA2003-0040). <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/varcarcel1.pdf>
- Valcárcel, M. (Coord.). (2004). Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior. Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [\\_http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS\\_INFORMES\\_GRALES/informe\\_validacion\\_actividad.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_validacion_actividad.pdf)
- Valdeón, J. (1994). *Universidad y Sociedad en la Europa de los siglos XIV y XV*. In UNIVERSIDAD, CULTURA Y SOCIEDAD EN LA EDAD MEDIA. Gráficas Algoran.
- Vélaz de Medrano, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santillana-OEI. [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/107056/Unidad\\_3\\_Docencia\\_y\\_Modelo\\_pedagogico/LIBROAPRENDIZAJE\\_Y\\_DESARROLLO\\_PROFESIONAL\\_DOCENTE\\_LIBRO.pdf#page=16](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/107056/Unidad_3_Docencia_y_Modelo_pedagogico/LIBROAPRENDIZAJE_Y_DESARROLLO_PROFESIONAL_DOCENTE_LIBRO.pdf#page=16)
- Verona, M. (2004). La universidad y el profesor universitario: reflexiones y comentarios. *Revista de Educación Superior*, 33, 1–15. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/129/5/1/es/la-universidad-y-el-profesor-universitario-reflexiones-y-comentarios>



Vigésima disposición transitoria, nº Registro oficial 449, Decreto Legislativo, Título IX 134 (2008). [https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)

Vila Mendiburu, I. (2018). Lev S. Vigotsky: La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En Trilla, J. (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.

Villanueva Díaz, (2017). *Las universidades medievales*.  
<https://www.youtube.com/watch?v=18rmeVHtXC4&t=1222s>

Villarroel, V., y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10, 75-96.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

Villavicencio, A. (2013). De la universidad funcional a la Universidad de la razón. *Universidad Andina Simón Bolívar*. <https://es.scribd.com/document/176732800/DE-LA-UNIVERSIDAD-FUNCIONAL-A-LA-UNIVERSIDAD-DE-LA-RAZON>

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.

Zapata, W. (2017). *EcuadorUniversitario.Com.UCE celebra los 89 años de Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*. <http://ecuadoruniversitario.com/noticias-universitarias/uce-celebra-los-89-anos-la-facultad-de-filosofia-letras-y-ciencias-de-la-educacion/>

Zonta, C. (2005). "La historia de las universidades europeas: generalidades y antecedentes" In Legado y patrimonio de las universidades europeas. CENEVAL.

## 13.ANEXOS

En la siguiente tabla se presenta los anexos referenciados en esta investigación, los cuales se presentaron en formato digital.

**Tabla 48.** Descripción de los documentos anexados

NO.	DESCRIPCIÓN DE LOS DOCUMENTOS
1.	Competencias comunes a todos los maestros (ANECA).
2.	Competencias docentes bimodal
3.	Cuestionario de autoevaluación de competencias del docente de la UCE (1ª versión)
4.	Cuestionario de autoevaluación de competencias del docente de la UCE (2ª versión)
5.	Cuestionario de autoevaluación de competencias del docente de la UCE (3ª versión)
6.	Cuestionario de evaluación de competencias del docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (1ª versión)
7.	Cuestionario de evaluación de competencias del docente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central del Ecuador (2ª versión)
8.	Entrevista semiestructurada (directivos)
9.	Entrevista semiestructurada (docentes)
10.	Guion grupo de discusión (estudiantes)
11.	VALIDACIÓN DE EXPERTOS (CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN) 11.1 Validación experto 1 UB 11.2 Validación experto 2 UB 11.3 Validación experto 3 UB 11.4 Validación experto 4 UAB
12.	VALIDACIÓN DE EXPERTOS (CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN) 12.1 Validación experto 1 UCE 12.1 Validación experto 2 UCE 12.3 Validación experto 3 UCE 12.4 Validación experto 4 UCE
13.	Solicitud recolección de datos
14.	Transcripción de entrevistas a directivos 13.1 Participante 1 13.2 Participante 2
15.	Transcripción de entrevistas a docentes 14.1 Participante 3 14.2 Participante 4 14.3 Participante 5 14.4 Participante 6
16.	Transcripción grupo de discusión
17.	Categorización

**Fuente:** Elaboración propia

