



**UNCUYO**  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DOCTORAL

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES  
PROFESIONALISTAS EL CASO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS PECUARIAS,  
ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL CHIMBORAZO

Tesista: Ing. Adriana Freire

Directora: Dra. Eleuteria López

Codirectora: Dra. Natalia Coppola

Riobamba, 2023

## **Dedicatoria**

El presente trabajo va dedicado a mi esfuerzo, a mi lucha continua de mejorar cada día, a la valiente mujer en la que me he convertido.

Dedico estas líneas a mi familia, a mis padres Manuel Mesías y Delia María, que con su total y completo apoyo sé que están orgullosos de su Doctora.

A mis hermanas, Verónica, Sofía, Luz María, cada una con su apoyo y amor incondicional siempre estuvieron ahí para ayudarme en lo que necesitaba.

A mis hijos, ANDRES Y SANTIAGO que con su amor, su apoyo, sus locuras y con su necesidad de necesitarme hicieron que siguiera este camino no difícil más bien, satisfactorio que valió mucho la alegría de recorrerlo junto a otros ecuatorianos que nos encontramos para cumplir un sueño y terminar esta meta que nos propusimos.

## **Agradecimiento**

Un total y completo agradecimiento a la UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CUYO, por abrirme las puertas de su educación y plantel educativo para formarnos y cumplir mi más grande sueño y así convertirme en una escolta de su enseñanza a donde quiera que el mundo, quiera tenerme y fortalecer la enseñanza gracias a su formación.

Un caluroso agradecimiento a mis tutoras, grandes personas, profesionales y muy amorosas en cada una de sus enseñanzas, un Dios le pague a la DOCTORA ELEUTERIA LÓPEZ y a la DOCTORA NATALIA COPPOLA.

Muy agradecida por nuestra hermosa directora general, DOCTORA MARISA FAZZIO, que con su amor y sobre todo paciencia nos supo guiar y formar con toda su sabiduría, pero más que nada como una madre acoge a un hijo cuando está en un país que no es el suyo, pero cada uno de los docentes y gente argentina nos acogió de una manera que no podíamos extrañar nuestro país, un DIOS LE PAGUE A TODOS.

## Índice

Dedicatoria .....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice.....	iv
Índice de tabla. ....	vi
Índice de gráficos.....	vii
Resumen .....	viii
Introducción .....	10
CAPITULO I.....	12
1.1    Antecedentes del tema, con la exposición concisa del estado actual de la cuestión propuesta.....	12
1.2    Fundamentación de su necesidad. ....	15
1.3    Objetivos .....	19
1.4    Contexto de investigación.....	19
1.5    Antecedentes de la escuela superior politécnica de Chimborazo.....	24
1.6    Orgánico estructural de la escuela superior politécnica de Chimborazo. ..	25
CAPITULO II.....	26
2.1    Antecedentes previos de la investigación.....	26
2.2    Educación y pedagogía. ....	29
2.4    Educación superior.....	34
2.3    Primeras universidades en Europa. ....	40
2.4    La Reforma de Córdoba. ....	46
2.5    De la relación profesores y estudiantes. ....	49
2.6    La formación pedagógica, su importancia en el ejercicio docente .....	50
2.7    La práctica docente .....	52
2.8    Didáctica vs enseñanza y práctica pedagógica.....	54
2.9    Estrategias de aprendizaje y métodos de enseñanza. ....	57



2.10	La estrategia didáctica y sus componentes básicos.....	61
2.11	La preparación pedagógica de los profesores Universitarios.....	65
2.11	Formación del docente universitario en Ecuador. Aspectos legales, normativas. ....	68
2.12	Lineamientos para la formación docente de los profesores de la ESPOCH.	70
CAPITULO III.....		73
3.1	Supuestos o Hipótesis de Trabajo. ....	73
3.2	Metodología.....	73
3.2.1	Fundamentación Paradigmática.....	73
3.2.2	Tipo de Investigación. ....	73
3.3	Diseño de Investigación.....	74
3.4	Procedimiento.....	74
3.4.1	Escenario de Investigación. ....	75
3.4.2	Participantes. ....	75
3.4.3	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	75
3.4.4.	Técnicas de Interpretación de la Información.....	76
Capitulo IV.....		80
4.1	Análisis de los resultados. ....	80
4.2	Encuesta. ....	80
4.3	Cierre de los resultados.....	91
Capítulo VI.....		93
5.1	Propuesta.....	93
5.2	El docente de la ESPOCH, su formación pedagógica.....	93
5.3	Propuestas a considerar:.....	95
5.4	Intención de la propuesta .....	104
Conclusiones.....		104
Bibliografía.....		106

## Índice de tabla.

Tabla 1.1 Matrícula de Chimborazo .....	19
Tabla 1.2 Carreras universitarias .....	20
Tabla 2.1: Clasificación universitaria .....	42
Tabla 2.2: Comparativo con relación a las propuestas y las innovaciones.....	47
Tabla 2.3: Estrategia de aprendizajes y estilos que favorecen.....	58
Tabla 2.4: Estrategia de Aprendizaje y Estilos que favorecen.....	61
Tabla 4.1: Las TIC .....	80
Tabla 4.2: Estrategia curricular .....	81
Tabla 4.3: Metodologías innovadoras .....	82
Tabla 4.1: Artículos científicos .....	84
Tabla 4.5: Metodologías activas .....	85
Tabla 4.6: Portafolio.....	86
Tabla 4.7: Estrategias innovadoras.....	87
Tabla 4.8: Modelo pedagógico.....	88
Gráfico 4-8: Modelo Pedagógico.....	88
Tabla 4.9: Estrategia asertiva .....	89
Tabla 4.10: Preparación profesional .....	90
Tabla 5.1: Propuesta capacitación docente .....	96
Tabla 5.2: Diseño de estrategias .....	97

## Índice de gráficos

Gráfico 2.1: Componentes de la didáctica hipótesis específica genérica .....	64
Gráfico 4-1: Uso de las TIC .....	81
Gráfico 4-2: Estrategias dinámicas. ....	82
Gráfico 4-3: Metodologías innovadoras .....	83
Gráfico 4-4: Artículos científicos .....	84
Gráfico 4-5: Metodologías activas.....	85
Gráfico 4-6: El portafolio .....	86
Gráfico 4-7: Estrategias innovadoras. ....	87
Gráfico 4-9: Estrategias asertivas .....	89
Gráfico 4-10: Preparación profesional.....	91
Gráfico 5.1: TIC Universitaria.....	94

## Resumen

El presente estudio se enfoca en la formación continua de los profesores profesionalistas en la Facultad de Ciencias Pecuarias de la Escuela Superior Politécnica del Chimborazo. Se establecen tres objetivos principales: interpretar las percepciones de los docentes sobre la necesidad de formarse en didáctica, conocer las acciones llevadas a cabo en la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica, y conocer las demandas y necesidades de los docentes para el desarrollo de supuestos teóricos necesarios que permitan el fortalecimiento del eje didáctico fundamentado en la sociocrítica. Se detectaron tres grupos principales de resultados: la práctica docente, la formación pedagógica y las consideraciones para una propuesta formativa. Se evidenció que la ausencia de formación pedagógica potenciaba el aprendizaje vicario y el que se da en el transcurso de la práctica laboral. La capacitación fue una necesidad expresada, pero con algunas restricciones en el acceso a los programas de formación pedagógica. Las condiciones de la docencia y los limitantes organizacionales eran aspectos influyentes en la gestión del tiempo. Las falencias del sistema educativo y la presencia del internet aparecieron como aspectos relevantes en la disposición del profesorado para su práctica. Se identificaron elementos claves para la formación continua de los profesores profesionalistas en la Facultad de Ciencias Pecuarias, ESPOCH.

## **Abstract**

This study focuses on the continuing education of professional teachers in the Faculty of Livestock Sciences of the Escuela Superior Politécnica del Chimborazo. Three main objectives are: to interpret the perceptions of teachers on the need for training in didactics, to know the actions carried out in the pedagogical practice based on sociocriticism, and to understand the demands and needs of teachers for the development of theoretical assumptions necessary to strengthen the didactic axis based on sociocriticism. Three main groups of results were detected: teaching practice, pedagogical training, and considerations for a training proposal. It was evidenced that the absence of pedagogical training enhanced vicarious learning, which occurs during work practice. The training was an expressed need, but with some restrictions on access to pedagogical training programs. Teaching conditions and organizational constraints were influential aspects of time management. The shortcomings of the educational system and the presence of the Internet appeared as relevant aspects in teachers' willingness to practice. Critical elements for the continuing education of professional teachers in the Faculty of Animal Science were identified as follows.

## **Introducción**

Los grandes cambios que actualmente vive la humanidad son productos de la globalización, el conocimiento desde mediados del siglo XX, es el recurso clave en el desarrollo de los espacios relacionados con la economía, la política, lo educativo y comunitario. Cambios que han incidido u obligado, a renovar las estructuras y procesos en los sistemas que integran la sociedad.

El mundo globalizado ha extendido sus características a todos los espacios del día a día de la humanidad, dichas características están incidiendo en la forma de aprender, trayendo consigo el avance de la tecnología y la informática; Por otra parte, las comunicaciones digitales revierten la dinámica tradicional de dependencia del profesor y de la presencia en las aulas para poder aprender. “Hoy en día, el aprendizaje va hacia el aprendiz y gracias a las comunicaciones digitales, el aprendizaje puede caracterizarse bajo los cuatro todos: todo aprendizaje, en todo momento, en todo lugar y para todos (Mann, 2001). Sin embargo, el problema no está en las posibilidades de acceso sino en la saturación y en la sobrecarga cognitiva que implica saber escoger lo importante de lo superficial; es decir, gestionar inteligentemente la información para convertirla en conocimiento.

La principal tarea de quienes son responsables de la educación es, transmitir conocimientos con acciones pedagógicas, que permitan al estudiante adquirir habilidades alejadas de la acostumbrada memorización, y lo guíen para que adquiera habilidades para buscar, organizar y analizar información, razonar y resolver problemas en contextos reales que le permitan el desarrollo de competencias cognitivas. Lo que conllevaría a las instituciones universitarias el abordaje de cambios curriculares, enfrentando nuevos retos pedagógicos- didácticos, con la finalidad de lograr resultados de calidad, que permitan egresar profesionales competentes para el manejo y producción de aprendizajes.

Por lo antes expuesto se necesita abrir nuevas fronteras que respondan a las demandas de los estudiantes del presente siglo, cambiar viejos paradigmas tanto en los formadores como en las propias instituciones; desde esta perspectiva las instituciones universitarias en el Ecuador se enfrentan a retos como, responder con calidad a las demandas de formación del personal académico, acreditación, movilidad y competitividad en la región y por otra parte desarrollar procesos de cambios internos dentro de los ámbitos curriculares, actitudinales y de gestión interna.



Esta investigación realizada en La Escuela Superior Politécnica del Chimborazo, estudió las estrategias metodológicas y la práctica pedagógica de los profesores profesionalitas, así como las competencias desde la perspectiva conceptual, epistemológica y curricular, a fin de establecer relaciones y determinar el significado e intención que guía la practica pedagógica de los profesores en el contexto de esta institución, e identificar aquellos elementos que hacen viable el paso de una práctica centrada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje según las exigencias del enfoque por competencias planteado por la ESPOSCH.

## CAPITULO I

### **1.1 Antecedentes del tema, con la exposición concisa del estado actual de la cuestión propuesta.**

Para el desarrollo de este estudio se analizan algunas investigaciones tanto internacionales como nacionales que tienen relación con la temática planteada, bien sea en el aspecto conceptual o metodológico. A continuación, se presenta una descripción atendiendo los aspectos más relevantes.

Aguirre, (2019) en su investigación titulada “La formación docente en Argentina: Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001)”, para optar al grado de Doctor en Humanidades y Artes, Mención Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, se propone como objetivo interpretar las políticas oficiales implementadas en el país en lo que concierne a la formación docente.

Metodológicamente el estudio se orienta desde un enfoque cualitativo e interpretativo, recurriendo a la puesta en marcha de las técnicas análisis de documentos, análisis de contenido a de la hermenéutica como método de investigación. El estudio establece en un abordaje bibliográfico narrativo, desde el cual se proyecta hacia nuevos objetos de estudios, así como hacia nuevas metodologías de investigación, a propósito de alcanzar los objetivos de la investigación, los cuales giran en torno a la indagación de las políticas públicas de formación docente tomando como base las narrativas autobiográficas de las personas que la desarrollan en los diversos niveles y dependencias administrativas en el territorio nacional.

Los resultados evidencian que, al analizar los denominados Polos de Desarrollo, dicho proyecto fue parte integral del Programa Nacional de Formación Docente que se implementó en Argentina durante el período 2000-2001. Se devela que este proyecto tuvo continuidad hasta el año 2010, con algunas modificaciones que se circunscriben al contexto donde se desarrolla.

Buenestado, M. (2019) realizó un trabajo titulado La formación docente del profesorado universitario. El caso de la universidad de Córdoba (diagnóstico y diseño normativo), para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales y Jurídicas en la Universidad de Córdoba. El propósito de la investigación es ofrecer a la enunciada universidad un plan que se contextualice en la formación pedagógica del docente universitario, una vez que se identifiquen las necesidades y actitudes del personal

docente adscrito a la Facultad Ciencias de la Educación, se evalúe el subprograma de formación del profesorado que existe en el momento actual, se establezca una valoración de la percepción de los aprendizajes; así como la transferencia de los aprendizajes en el contexto áulico.

Metodológicamente el estudio se orientó bajo el paradigma cuantitativo y cualitativo. Desde el enfoque cuantitativo, se asumió el diseño no experimental ex post facto. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, empleando como instrumento el denominado cuestionario de necesidades formativas y actitudes hacia la formación; cuestionario de expectativas y de nivel competencial; cuestionario de percepción de la formación y nivel de competencia adquirido. En cuanto al enfoque cualitativo, se aplicó como técnica las entrevistas en profundidad, orientadas a conocer la transferencia de aprendizaje en el aula, mediante una guía de entrevista, que para los efectos del presente trabajo se denominó Protocolo de Entrevista sobre la Transferencia de la Formación Docente de las Actividades del Subprograma de Formación del Profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Los resultados develan que, el profesorado estima que requiere muy poca formación en lo que respecta a sus competencias de carácter relacional; mientras que reconoce que es indispensable la formación en competencias didácticas, incluyendo planificación, metodología, evaluación e innovación. Asimismo, el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación manifiesta un interés y motivación hacia los procesos de formación, aunque no perciben más necesidades de carácter formativo. De la misma forma, el profesorado asistente a los cursos de formación, señalan que se sienten satisfechos con la información que han recibido, así como de los aprendizajes que han desarrollado, pudiendo transferirlos de forma moderada a su contexto áulico.

Chávez, (2018) en su tesis titulada Diseño e implementación de un modelo de formación permanente de equipos docentes en las Universidades de Postgrado del Ecuador, para optar al grado de Doctor en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, parte de la idea de investigación que gira en torno a la necesaria formación de los docentes en la mencionada universidad, siendo necesaria la revisión y presentación de los postulados teóricos que ha venido construyendo la comunidad científica hasta el presente siglo respecto a modelos de formación docente en el marco de la educación universitaria. En tal sentido, el investigador logra identificar las debilidades presentes en la formación de los docentes de pregrado universitario.

Metodológicamente, el estudio asume un enfoque mixto de carácter exploratorio, y

emplea los métodos bibliográfico-documental; así como inductivo-deductivo a objeto de profundizar en la objetividad que está dada. Para el procesamiento y análisis de los datos recabados, se emplea la triangulación como criterio de calidad. De la misma forma, se emplea como técnica la entrevista, teniendo en cuenta que la selección de los entrevistados cumplieron con ciertos criterios, entre ellos el grado académico, experiencia docente y en el área que enseña. También se realizó una encuesta a una muestra seleccionada de forma probabilística.

Los resultados develan que los docentes reconocen la importancia de la formación permanente y la experiencia práctica. No obstante, se evidencia que no le otorgan la relevancia que amerita el trabajo conjunto con el equipo docente del cual forman parte; así como tampoco otorgan importancia a la necesaria actualización didáctica mediante lecturas especializadas, a la formación inicial como base para el desarrollo de competencias profesionales y a las condiciones laborales.

Asimismo, los hallazgos reflejan que los docentes no valoran la importancia de la formación pedagógica en su ejercicio como profesor universitario, aun cuando son notables sus conocimientos respecto al área que imparten en la universidad; esta realidad evidencia que el docente no logra identificar los paradigmas que sustentan cada módulo teórico en la asignatura que administra y su correspondencia con la práctica pedagógica que debe desarrollar.

En este sentido, se observa una divergencia entre la teoría que sustenta el currículo y la práctica pedagógica y el ejercicio laboral del docente. Estimando estos resultados se propone un modelo de formación permanente, teniendo como eje el proceder sistémico, teórico y metodológico, en pro de servir de aporte a la formación del profesorado y de esta forma garantizar el desarrollo de competencias en el área de pedagogía y didáctica hacia una mejor gestión de los procesos inherentes a la práctica pedagógica.

Acosta, (2017) en su tesis *Transferencia de la Formación Docente Universitaria: un Estudio en los Docentes de las Facultades de Ingeniería de la Universidad Católica del Norte (Chile)*, para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. La investigación parte de la idea, respecto a que la calidad educativa en parte se alcanza con un proceso de formación continua del profesorado universitario. En Chile las instituciones de Educación Superior han comenzado a desarrollar la valoración de sus programas y diseños curriculares, con miras a orientar una política de formación centrada en competencias profesionales. Tomando en consideración este contexto, el propósito del estudio es evaluar la transferencia

de los aprendizajes que han sido obtenidos por el cuerpo profesoral participante en el Programa de Formación Docente y su práctica en el aula.

Metodológicamente, se asume el paradigma cualitativo y cuantitativo, mediante un diseño longitudinal. Las técnicas de recolección de datos, consisten en encuestas y entrevistas, que permiten conocer la objetividad que está dada respecto a la motivación inicial de los docentes para participar en el programa de formación; analizar los enfoques docentes y sus concepciones respecto a la enseñanza en Educación Superior; así como el cambio que experimentó el grupo docente, toda vez que recibió el proceso de formación.

Los resultados develan que, la motivación de los docentes para participar en el programa de formación fue alta. Se evidencia que antes de la formación, parte del laboratorio social presenta un predominio hacia el enfoque centrado en el discente. Una vez que reciben la formación, dicho enfoque se mantiene, lo que da cuenta que en este elemento no hubo transformación en pro de generar cambio en el enfoque asumido por el docente.

La investigación demuestra que la educación universitaria es concebida en tres modalidades: actividad o disciplina profesional orientada a lograr aprendizajes de los estudiantes; docencia como administración y desde la cual se fomenta el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes; como transformación de conocimiento y experiencia.

Asimismo, parte del laboratorio social, orienta su ejercicio profesoral desde el enfoque centrado en el estudiante, considerado como construcción y desarrollo de competencias, habilidades y actitudes, como proceso de formación profesoral que se orienta al aprendizaje de los discentes; como una combinación entre transmisión-facilitador del aprendizaje. Se distingue que las concepciones orientadas a centrarse en el estudiante y su aprendizaje no cambia tras la formación recibida.

## **1.2 Fundamentación de su necesidad.**

Los procesos de intercambio recíproco en la comunidad educadora, construyen diversas formas y sistemas para identificar el grado de aprovechamiento de sus recursos y entablan esfuerzos a objeto de transformar y obtener nuevos conocimientos. También emprenden la tarea de analizar, conocer y dar significado desde su interpretación a las pedagogías presentes desde la didáctica en presencia de la participación de sus actores, ceñida a las acciones que fomente la unión de la teoría y la práctica; así los estándares de calidad y otros elementos enmarcados en la excelencia educativa en cada región internacionalmente, se orientan al alcance de

la pertinencia, eficacia, eficiencia y productividad de las acciones educativas. (Vaillant, 2013).

Estimando esta idea preliminar, se inicia la aproximación al contexto del desarrollo de la presente tesis, considerando en la problematización las posturas de los hallazgos teóricos referenciales que le sustentan, teniendo en cuenta que, en la actualidad el Ethos académico de la educación superior se vincula con los objetivos y las prácticas pedagógicas específicas que dan lugar al funcionamiento institucional homogéneo y conforman el Subsistema de Educación Universitaria. (SEU).

En atención a lo expuesto, la práctica pedagógica del docente universitario, se convierte en el procedimiento académico del profesorado en su interacción con sus estudiantes como actores del hecho educativo. En consecuencia y dentro de la práctica de profesor se encuentra el Eje Didáctico centrado en la planificación, estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes hacia los actores educativos como seres sociales y ente transformador de objetividades en un marco temporo-espacial determinado.

Profundizando en el contexto de estudio, la experiencia de la investigación se llevó a cabo en la Escuela Politécnica del Chimborazo, ubicada en Ent. 1 ESPOCH, Riobamba 060155, Ecuador. En cuanto al desarrollo de la misma se realizó dentro de la Facultad de Ciencias Pecuarias, el cual cuenta con una plantilla de treinta y cinco (35) docentes que administran el currículo en la especialidad referida y de acuerdo a las evidencias presentadas en reuniones del departamento y en la Comisión Departamental, se encuentra posiciones disímiles en cuanto a noción de las prácticas pedagógicas, donde se establecen evidentes diferencias respecto al abordaje del Eje Didáctico y no se asume el compromiso de formar bajo los preceptos curriculares implementados para la formación del profesional en esta carrera universitaria.

De esta forma, vale resaltar que el problema de tesis se fundamenta en un contexto en el que se devela ausencia de formación didáctica específica para los profesores profesionalistas; es decir, aquellos que poseen una preparación profesional que no abarca las Ciencias de la Educación, y al mismo tiempo no tienen una formación pedagógica ni didáctica, lo que genera la puesta en marcha de un eje didáctico que muestra debilidades, entre ellas la tendencia a repetir a la hora de enseñar, el empleo de estrategias pedagógicas y didácticas no acordes con el objetivo que se pretende alcanzar, el desarrollo de clases que no fomentan aprendizajes significativos o que se contextualice en ciertos intereses de los estudiantes como mecanismo para

motivar a los discentes y comprometerlos en la construcción de su aprendizaje.

De la misma manera, se devela que los procesos de capacitación respecto a la formación didáctica en los profesores profesionalistas se realiza por voluntad individual, y no como una política sistemática de la institución. Es por ello que, la presente propuesta de trabajo de grado, busca profundizar en la objetividad que está dada a objeto de establecer lineamientos para el desarrollo de una política de formación continua en didáctica la Escuela Politécnica del Chimborazo, Facultad de Ciencias Pecuarias, considerando las necesidades que están presentes en el cuerpo académico para así conducir acciones hacia la transformación de la realidad presente.

Entrando en materia problemática a nivel internacional, es de destacar que uno de los planteamientos principales en la educación, es la participación protagónica de los actores del hecho educativo, siendo un reto para la sociedad, entendiendo que culturalmente se devela un arraigo en las prácticas educativas derivadas de la modernidad, lo que supone el alcance de metas y objetivos que impacten en términos reales a todos los niveles de la población, requiriéndose por tanto de respuestas ante los imperativos sociales del presente siglo, por lo que la educación es la clave para la concreción de las transformaciones que se ameritan. (UNESCO, 2015).

Desde esta perspectiva, las políticas educativas implementadas a nivel universitario, develan una urgencia porque se analicen y se aborden los problemas emergentes de la práctica pedagógica, en el marco de la investigación con una postura sociocrítica; dado que, la comunidad científica ha venido produciendo investigaciones sobre la integración del proceso pedagógico bajo una concepción interdisciplinar y la práctica profesional desde la acción del eje didáctico, empero. existen muy pocos estudios que aborden la problemática desde la perspectiva de la sociocrítica emancipadora, la cual pone foco en la visión dialéctica de la objetividad, para lograr la utilidad de la ideología en el alcance de competencias profesionales ideales en el marco de un eje didáctico pertinente, contextualizado y transformador. (Piovani, 2015).

De esta forma, se asume a la educación como el pilar fundamental sobre el que se constituye y transmite la cultura de una determinada sociedad, por lo que, es el elemento decisivo para la puesta en marcha de cambios de las estructuras sociales, culturales, educativas, políticas y económicas presentes; así la educación es el motor de los cambios necesarios para dar respuesta a las necesidades e improntas del devenir que tienen lugar en el presente siglo y la formación de la sociedad para esa vida que se adviene. (Figueroa, 2000).

En tal sentido, se precisa destacar que, a lo largo de los tiempos históricos, la educación ha persistido en la búsqueda permanente de métodos, metodologías y reformas a propósito de alcanzar sus fines y objetivos, que impacten en la mejora de su calidad, dentro de éstas se incluye el denominado método de ejercitación didáctica de proyectos educativos, el cual Segovia, (2005) se orienta a resolver mediante actos voluntarios y debidamente planificados, las problemáticas educativas desde las cuales se plantean alternativas de soluciones pertinentes y contextualizadas.

En esta misma línea, la UNESCO, (2009) centra su atención en la consolidación de la transformación universitaria, tomando como base la categoría de formación integral, la producción intelectual y las prácticas pedagógicas, para lograr la vinculación del individuo que se forma profesionalmente en su contexto, con miras a fomentar su desarrollo integral y el alcance de competencias profesionales que le permitan contribuir a la resolución de los problemas que inciden en su desarrollo como ser humano y ser social.

En consecuencia, es meritorio destacar que, la interrelación entre el profesor universitario como formador y actor del hecho educativo, debe direccionarse en la dimensión del conocimiento, siendo éste un argumento que describe la interacción en los espacios pedagógico en el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje y desde el cual emerge el desarrollo de una práctica pedagógica que amerita de actualización en didáctica de manera permanente.

Enmarcada en estas ideas anteriormente expuestas, la práctica pedagógica profesional, circunscripta en este caso al entorno universitario, postulada por Dewey, (2001) se describe en los siguientes términos “La esencia de la formación docente para la práctica pedagógica, como protagonista de su misión dirigida a propiciar herramientas de descubrimiento en acción de gestión del conocimiento, representa el hacer desde el conocer” (p. 345).

De esta manera, el docente universitario como actor social y libre de tomar decisiones; así como de responsabilizarse por sus acciones, se justifica que posea una formación adecuada para ejercer la docencia y en definitiva una práctica pedagógica que le posibilite el aplicar los postulados teóricos presentes en el currículo, en este caso de la Facultad de Ciencias Pecuarias, Escuela Politécnica del Chimborazo.

Por consiguiente, la didáctica constituye un componente de actualización del profesor universitario, presentándose como una alternativa para producir conocimientos y desarrollar destrezas andragógicas, con un elevado nivel de competencia y de

calidad educativa; siendo entonces capaz de producir, innovar y difundir conocimiento científico hacia el logro de una educación verdaderamente articuladas con la transformación y emancipación social, necesarios para la resolución de las problemáticas emergentes en el Subsistema de Educación Universitaria.

### **1.3 Objetivos**

- General

Proponer lineamientos para el desarrollo de una política de formación continua en didáctica para el personal docente de la Facultad de Ciencias Pecuarias, Escuela Politécnica del Chimborazo.

- Específicos
  - Interpretar las percepciones de los docentes profesionalistas de la Facultad de Ciencias Pecuarias, Escuela Politécnica del Chimborazo sobre la necesidad de formarse en didáctica.
  - Conocer las acciones llevadas a cabo en la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica, de los docentes de la Facultad de Ciencias Pecuarias, Escuela Politécnica del Chimborazo.
  - Conocer las demandas y necesidades de los docentes profesionalistas para el desarrollo de supuestos teóricos necesarios que permitan el fortalecimiento del eje didáctico fundamentado en la sociocrítica.

### **1.4 Contexto de investigación.**

EL estudio se desarrolla en la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, ubicada en la ciudad de Riobamba, la cual tiene una población de 225.741 habitantes y 13.51% de ella está en edad universitaria (INEC, 2010a). Acoge a dos instituciones de educación superior: la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) y la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH).

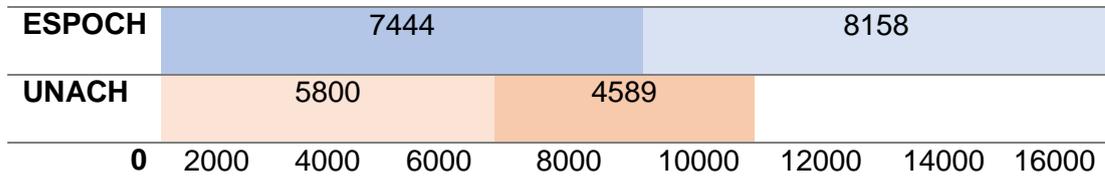
Por su parte la ciudad cuenta con dos universidades de carácter privado. La Universidad Regional Autónoma de los Andes (UNIANDES), cercana a la ciudad de Ambato y la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), la cual cuenta con programas de estudios a distancia, con sede matriz en la ciudad de Loja. Estas instituciones cuentan con facilidad de acceso terrestre, bajos costos en matrícula y variedad de titulaciones lo que ha motivado a estudiantes de otras localidades y provincias a tomarlas como las opciones más accesibles para cursar estudios de educación superior.

**Tabla 1.1** Matricula del Chimborazo

**Total de matriculados**

262991	Hombres	12747	Mujeres	13544
--------	---------	-------	---------	-------

**Número de matriculados por universidad y Escuela Politécnica**



**Matriculados**

Matrícula total IES Chimborazo 2015.  
 Fuente: Visor Geográfico SENESCYT Ecuador.

De las universidades antes mencionadas la Universidad Politécnica de Chimborazo, supera a las otras instituciones en matrícula estudiantil. En la actualidad con 7 facultades. Su población estudiantil es de 22.000 estudiantes (Editor, 2022). En su mayoría provenientes de las provincias de Tungurahua, Bolívar y Pichincha.

Es evidente la característica universitaria de la ciudad, sin embargo, el desarrollo económico no ha sido notorio en los últimos años, lo cual puede evidenciarse en las escasas fuentes de empleo y la poca inversión privada. Un 66% de la población activa económicamente, en el Cantón de Riobamba se encuentra ubicada en el sector urbano y un 34 % en el sector rural. Sus principales actividades económicas están centradas en la agricultura, ganadería y silvicultura. (INEC, 2010)

La Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, luego de cumplir el proceso de revisión de los diseños y rediseños curriculares de los proyectos de carrera y programas de la institución presentados al Consejo de Educación Superior (CES) llevados a cabo desde el 2015, finalizó el 2016 con la aprobación de 37 carreras que oferta actualmente la institución. desde agosto de 2016, se ha logrado la aprobación de 25 rediseños y 12 diseños de nuevas carreras en el mes de diciembre del mismo año. Es importante señalar, que el diseño y rediseño curricular, tiene una vigencia de cinco años desde la aprobación de las carreras y que cada una de las mismas cumplieron un proceso de evaluación.

**Tabla 1.2** Carreras universitarias.

TIPO DE	CARRERA	TITULACIÓN	ESTADO
---------	---------	------------	--------

<b>TRÁMITE</b>			
	<b>ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS</b>		
Rediseño	Contabilidad y Auditoría	Licenciado/a en Contabilidad y Auditoría	Aprobada
Rediseño	Administración de Empresas	Licenciado/a en Administración de Empresas	Aprobada
Rediseño	Finanzas	Licenciado/a en Finanzas	Aprobada
Rediseño	Mercadotecnia	Licenciado/a en Mercadotecnia	Aprobada
Rediseño	Gestión del Transporte	Licenciado/a en Gestión del Transporte	Aprobada
	<b>CIENCIAS</b>		
Re-diseño	Bioquímica y Farmacia	Bioquímico/a y Farmacia	Aprobada
Re-diseño	Química	Químico/a	Aprobada
Re-diseño	Ingeniería Química	Ingeniero/a Químico/a	En proceso de revisión IES

			(observaciones)
Nuevo	Ingeniería Ambiental	Ingeniero/a Ambiental	Aprobada
Rediseño	Física	Físico/a	Aprobada
Re-diseño	Estadística	Ingeniero/a Estadístico/a	En proceso de revisión IES (observaciones)
Nuevo	Matemática	Matemático/a	En proceso de revisión IES (observaciones)
	<b>CIENCIAS PECUARIAS</b>		
Nuevo	Agroindustria	Ingeniero/a Agroindustrial	Aprobada
Rediseño	Zootecnia	Ingeniero/a Zootecnista	En proceso de revisión IES (observaciones)
	<b>INFORMÁTICA Y ELECTRÓNICA</b>		
Rediseño	Diseño Gráfico	Licenciado/a en Diseño Gráfico	Aprobada
Rediseño	Telecomunicaciones	Ingeniero/a en Telecomunicaciones	Aprobada

Rediseño	Electrónica y Automatización	Ingeniero/a en Electrónica y Automatización	En proceso de aprobación CES
Rediseño	Software	Ingeniero/a en Software	Aprobada
<b>MECANICA</b>			
Rediseño	Automotriz	Ingeniero/a Automotriz	Aprobada
Rediseño	Ingeniería Industrial	Ingeniero/a Industrial	Aprobada
Rediseño	Mantenimiento Industrial	Ingeniero/a en Mantenimiento Industrial	Aprobada
Rediseño	Mecánica	Ingeniero/a Mecánico/a	En proceso de revisión IES (observaciones)
<b>RECURSOS NATURALES</b>			
Rediseño	Agronomía	Ingeniero/a Agrónomo/a	Aprobada
Rediseño	Turismo	Licenciado/a en Turismo	En proceso de revisión IES (observaciones)

Rediseño	Forestal	Ingeniero/a Forestal	Aprobada
Nuevo	Recursos Naturales Renovables	Ingeniero/a en Recursos Naturales Renovables	Aprobada
<b>SALUD PUBLICA</b>			
Rediseño	Promoción de Salud	Licenciado/a en Promoción de Salud	En proceso de revisión por el CES
Rediseño	Gastronomía	Licenciado/a en Gastronomía	En proceso de revisión IES (observaciones)
Rediseño	Medicina	Médico /a	Aprobada
Rediseño	Nutrición y Dietética	Licenciado/a en Nutrición y Dietética	Aprobada

Fuente: (ESPOCH 2003)

Para la actual década la ESPOCH, con motivo del aniversario 49 de su fundación, presentó a la ciudadanía sus principales logros institucionales. En academia se incrementó el número de cupos para el Centro de Admisión y Nivelación para que más estudiantes puedan acceder a la educación superior. La oferta académica se ha diversificado con las carreras de Promoción de la Salud, Tecnologías de la Información y Medicina Veterinaria, teniendo un total de 43 carreras al servicio de más de 20 mil estudiantes.

### **1.5 Antecedentes de la escuela superior politécnica de Chimborazo.**

Fue fundada en 1969, siendo su origen el Instituto tecnológico Superior de Chimborazo. EL 02 de mayo de 1972 dio inicios a sus actividades académicas, con las escuelas de Ingeniería Zootécnica, Nutrición y dietética e Ingeniería Mecánica. Un año después en 1973, se crea la Escuela de Ingeniería Agronómica. (ESPOCH,

2022)

Base legal.

La ESPOCH es una institución con personería jurídica de derecho público totalmente autónoma, se rige por la Constitución Política del Estado ecuatoriano, la ley de educación superior y por su propio estatuto y reglamentos internos y tiene su domicilio principal en la ciudad de Riobamba. La ley 69,09 de fecha 18 de abril de 1969, emanada por el Congreso Nacional del 07 de mayo de 1969, crea el instituto Superior Tecnológico de Chimborazo. El cambio de denominación a Escuela Superior Politécnica de Chimborazo ESPOSCH, queda oficializado mediante la ley No 1223 del 29 de octubre de 1973.

### **1.6 Orgánico estructural de la escuela superior politécnica de Chimborazo.**

La Universidad está constituida académicamente por el Consejo General Académico, Consejo de Investigación, Facultades, Escuelas, Carreras, Institutos y Centros. Las cuatro Facultades son las grandes unidades de docencia e investigación. Cada facultad agrupa disciplinas en sus distintas titulaciones. La Universidad Nacional de Chimborazo cuenta además con oferta académica posgrado. (ESPOCH, 2003)

En el régimen de pregrado, en el que se concentra este estudio, una titulación tiene una duración de cuatro años en promedio para obtener grados de Licenciatura, Ingeniería o los correspondientes a la designación de cada facultad; Es importante destacar en la investigación, las cifras muestran un crecimiento significativo en el número de publicaciones. La ESPOCH pasó de una producción de 295 publicaciones en 2016 (libros, revistas científicas, revistas regionales y congresos) a una producción de 795 publicaciones en 2020, esto pese a que la pandemia afectó varios procesos como las becas de transferencia de conocimientos y becas de posgrado.

## **CAPITULO II**

Para este estudio se realizó una búsqueda exhaustiva sobre antecedentes previos y relevantes a la investigación, así como aportaciones de líneas teóricas representativas, acordes con esta tesis doctoral.

En un primer momento se analizaron antecedentes sobre investigaciones relacionadas con la pedagogía, su práctica y la postura de los docentes frente a las renovaciones curriculares. En un segundo momento, los enfoques teóricos y conceptuales ubicados en el contexto educativo, la formación integral y por competencias, el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, el currículo y la postura del profesor en estos procesos.

Cada uno de esos aspectos se tratan en apartes donde se deja asentada la posición de la autora ante los diferentes planteamientos expuestos.

### **2.1 Antecedentes previos de la investigación.**

En este aspecto de la investigación se analizaron varios estudios nacionales e internacionales, relacionados con el ejercicio pedagógico en diferentes universidades de Europa y América Latina. De igual manera, las aportaciones de teóricos sobre reformas curriculares y la postura de los educadores frente a ellas. Se hace necesario señalar que el tema de las reformas curriculares basadas en competencias es escaso en las investigaciones. Son pocas las plataformas digitales que en sus bases de datos ofrezcan información u aportes investigativos recientes, relacionados con reformas curriculares. Sin embargo, las bases de datos como ERIC, EBSCO, DIALNET, entre otras, ofrecen muchas producciones con relación a la formación por competencias y sus aportes a la educación, más no así, sobre investigaciones relacionadas con la disposición del profesor, ante los cambios propuestos en este enfoque.

Con relación a las referencias están conformadas por los análisis de fuentes directas, tales como tesis doctorales o maestrías, artículos y publicaciones de revistas digitales y analógicas, para la selección de las mismas, se prestó especial atención a criterios como: autoridad, exactitud, objetividad y actualidad. Lo que permitió la confirmación de validez y confiabilidad.

Se analizaron antecedentes sobre investigaciones relacionadas con la pedagogía, su práctica y la posición de los docentes frente a las innovaciones curriculares. Seguidamente, las diferentes teorías, los enfoques teóricos y conceptuales, que se ubican dentro del contexto educativo.

A continuación, una presentación descriptiva atendiendo los aspectos más relevantes de las mismas.

(Tauro, 2018) en su tesis doctoral *Caracterización de las habilidades didácticas de los docentes con formación pedagógica de la Carrera de Medicina de la Universidad de Buenos Aires: Estudio en tres escenarios educativos*, presentada ante la Universidad de Buenos Aires de la Facultad de Medicina, parte de la idea de investigación respecto a que existe un personal médico competente y con alta capacidad de ofrecer un óptimo cuidado a los pacientes, lo que depende en gran medida de las habilidades didácticas de los docentes que orientan su formación. En este sentido, se considera que las habilidades didácticas del profesional médico que enseña se presentan en tres momentos: planificación de la enseñanza, desarrollo, y reflexión de la praxis educativa. El objetivo del estudio se orienta a caracteriza las habilidades didácticas de los docentes como formación pedagógica de la carrera de medicina de la Universidad de Buenos Aires, en tres escenarios educativos: aula, consultorio y sala.

Metodológicamente la investigación se orienta bajo el paradigma cualitativo, aplicando como técnicas de recolección de datos, la observación directa participante, análisis de contenido y entrevista en profundidad.

Los resultados de la investigación develan que, las observaciones en los ambientes contrastados permiten visualizar la aplicación de las estrategias que el personal médico docente fue adquiriendo a lo largo de su proceso de formación; así como la consistencia y continuidad en su implementación. El diseño de los instrumentos de observación construidos presenta una base teórica y conceptual, que resulta de un relevamiento bibliográfico, así como consulta a expertos considerados como referentes válidos.

El trabajo de campo desarrollado conjuntamente con las observaciones y entrevistas llevadas a cabo permiten optimar los diseños preliminares hasta el arribo al diseño de observación definitivo. Se estima que los instrumentos de observación que han sido creados sirvan de aporte para la puesta en marcha de una práctica pedagógica del profesional médico en los diversos contextos donde ejerce su función formadora.

(Vaca, 2018) en su investigación titulada *Diseño e implementación de un modelo de formación permanente de equipos docentes en las Universidades de Postgrado del Ecuador*, para optar al grado de Doctor en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, parte de la idea de investigación que gira en torno a la necesaria formación de los docentes en la mencionada universidad, siendo necesaria la revisión

y presentación de los postulados teóricos que ha venido construyendo la comunidad científica hasta el presente siglo respecto a modelos de formación docente en el marco de la educación universitaria. En tal sentido, el investigador logra identificar las debilidades presentes en la formación de los docentes de pregrado universitario.

(Días & Barriga, 2010) plantea el tema de las reformas curriculares y las posturas que enfrentan los profesores cuando se someten a estas, señala que en los procesos de reforma curricular se hace necesario comprender los retos de los docentes, ya que son ellos los responsables de hacer realidad la innovación de los modelos educativos, ante el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Esto bajo los siguientes aspectos: Cómo aprenden los profesores, qué los impulsa a cambiar o no sus estrategias metodológicas, qué procesos enfrentan cuando de innovar la tarea se trata, o qué condiciones se requieren para concretar y consolidar un cambio real.

La autora antes mencionada, destaca en su artículo el riesgo de iniciar reformas curriculares sin un tema de reflexión profunda, sobre las implicaciones que pudieran traer las mismas, para los docentes, estudiantes y la propia cultura educativa y gerencial de las instituciones. Por ello plantea elementos claves, tales como, la participación de profesores, estudiantes, especialistas en currículo y gestores educativos en la deliberación y toma de decisiones respecto a los cambios, esto con el fin, de proveer las bases de los referentes curriculares, que modo tal que se garantice la apropiación y éxito de las reformas propuestas.

Por su parte (Díaz, 2010), en su artículo titulado, “Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico” plantean una información asertiva para la comprensión del significado de las creencias, sentimientos, retos y emociones de los profesores ante la complejidad del cambio educativo que deben afrontar y el impacto de estas en su labor pedagógica. Articulan que el cambio curricular debe ir más allá en lo referente al cambio de la práctica pedagógica, el docente le confiere un significado personal al proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que es importante analizar para entender los elementos que inciden en su desenvolvimiento pedagógico.

Por ello es necesario atender los sistemas de creencias del docente, para mejorar su formación profesional y la calidad de su desempeño. “Dichas creencias pueden ser influenciadas tanto por su formación profesional como también por otros factores tales como su cultura y sus teorías personales sobre la enseñanza-aprendizaje”

(Buenestado, 2019) en su tesis para optar al título de doctor en Ciencias Sociales y Jurídicas en la Universidad de Córdoba, el cual tituló “La formación docente del

profesorado universitario. El caso de la universidad de Córdoba (diagnóstico y diseño normativo). El propósito de la investigación consiste en plantear a la enunciada universidad un plan que se contextualice en la formación pedagógica del docente universitario, una vez que se identifiquen las necesidades y actitudes del personal docente adscrito a la Facultad Ciencias de la Educación, se evalúe el subprograma de formación del profesorado que existe en el momento actual, se establezca una valoración de la percepción de los aprendizajes; así como la transferencia de los aprendizajes en el contexto áulico.

Metodológicamente el estudio se orientó bajo el paradigma cuantitativo y cualitativo. Desde el enfoque cuantitativo, se asumió el diseño no experimental ex post facto. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, empleando como instrumento el denominado cuestionario de necesidades formativas y actitudes hacia la formación; cuestionario de expectativas y de nivel competencial; cuestionario de percepción de la formación y nivel de competencia adquirido. En cuanto al enfoque cualitativo, se aplicó como técnica las entrevistas en profundidad, orientadas a conocer la transferencia de aprendizaje en el aula, mediante una guía de entrevista, que para los efectos del presente trabajo se denominó Protocolo de Entrevista sobre la Transferencia de la Formación Docente de las Actividades del Subprograma de Formación del Profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Los resultados arrojados determinaron que el personal docente requiere poca información con relación a las competencias de carácter relacional, pero si reconoce que es preciso la formación académica en competencias didácticas, incluyendo planificación, metodología, evaluación e innovación. Asimismo, el profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación manifiesta un interés y motivación hacia los procesos de formación, aunque no perciben más necesidades de carácter formativo. De la misma forma, el profesorado asistente a los cursos de formación, señalan que se sienten satisfechos con la información que han recibido, así como de los aprendizajes que han desarrollado.

## **2.2 Educación y pedagogía.**

La conceptualización del término educación es muy diverso, inherente a otros conceptos y representaciones, lo que pudiera crear confusiones, en lo referente a significados y relaciones. (Anibal, 2007) señala que, “La educación es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto”, es decir en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación

e interdependencia con las demás y con el conjunto.

(Génesis, 2019) señala que Emile Durkheim apuesta por una concepción social de la educación, en clara oposición al espíritu individualista defendido por Kant, Herbert, Mill o Spencer. Según Durkheim, el humano se compone de:

- Un ser individual, que se refiere a sí mismo y a su vida privada, idéntico al de los animales y que se basa en el instinto para realizar el aprendizaje que necesita,
- Un ser social, que se expresa en un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres no individuales, sino encuadradas en el grupo en que se vive. La educación tiene como fin crear este nuevo ser social a partir del ser egoísta del recién nacido. Su objetivo final es conseguir que el individuo se asemeje al ideal de hombre labrado por la sociedad.

La diversidad de planteamientos y su diferencia con las prácticas actuales, conducen a pensar en la complejidad de la educación y su relación con el ser humano, su vinculación con los diferentes escenarios, formales y no formales en donde se desenvuelve y a la gama de conceptualizaciones y disciplinas que forman parte de ella. Una sociedad es el reflejo de su educación, así como de su interacción con la vida, permitiéndole un estado de permanente resiliencia.

Al respecto (JM, 2021) señala que educar consiste básicamente, en adquirir durante un proceso un conjunto de conductas que capacitan al estudiante para construir y poner en práctica su proyecto de vida, construyéndose a sí mismo y a través de la experiencia axiológica, responder a las oportunidades y exigencias que se le plantean según las circunstancias, creando en el, conocimientos, actitudes y destrezas.

Desde su aspecto social, la educación no es una acción aislada, que se limita a las instituciones educativas, es un continuo interactuar con la vida y todo lo que ella encierra, trabajo, escuela universidad y otros ámbitos.

De acuerdo a lo planteado por (Zambrano A. , 2016), la educación apunta a ver en la naturaleza el movimiento de la libertad, pues esto es autodeterminación. La pedagogía deriva del pensamiento moderno, busca comprender las finalidades de la educación. Producto de la sociedad de control, la didáctica fija sus límites en el aprendizaje. Estos dos conceptos develan, por su naturaleza, fuertes tensiones, diferencias y relaciones. En este artículo se esbozan ciertas nociones de la configuración de estos conceptos y se sitúan algunas ideas en la urgencia del debate contemporáneo.

El enlace entre los conceptos educación y pedagogía quedan demostrados en los conceptos emitidos por el precitado autor, por lo que se hace necesario el análisis del término pedagogía a través de reconocidos exponentes contemporáneos.

La pedagogía ha sido objeto de múltiples definiciones desde diferentes perspectivas, algunos la asocian a actividades empleadas en el ejercicio de la profesión docente, sin embargo, en la actualidad la misma abarca nuevos contextos y dimensiones, que hace necesario reflexionar sobre lo que es la educación y la formación, términos que hacen imprecisa su conceptualización. (Vasco, 2011) plantea:

“Las reflexiones, saberes y discursos más o menos formales o disciplinados sobre la formación y la educación conforman la pedagogía”. En esta propuesta de restricciones discursivas que espero faciliten el diálogo y la comunicación, la pedagogía no es necesariamente una filosofía, ni una ciencia, ni una disciplina académica, aunque puede serlo para algunas personas y en algunas instituciones: más bien, para mí, la pedagogía es ese acumulado de reflexiones, saberes y discursos sobre la formación y la educación.

El recorrido interpretativo de la pedagogía, hace pertinente resaltar que las condiciones y cambios propuestos por la diferentes épocas y culturas, ha venido modificando su conceptualización, la metodología de estudio y la manera de aprehender las situaciones educativas y pedagógicas, basándose en ello se pueden destacar dos etapas:

- a) La primera, la filosófica, que señala a la razón como el instrumento para analizar la educación y por consiguiente la pedagogía, como parte de la filosofía de la educación. el momento filosófico donde la razón fue el instrumento para analizar la educación y por ende, la pedagogía vista como filosofía de la educación, a través Comenius su máximo exponente.
- b) Su etapa científica, cuando se le denominó ciencia de la educación, sus métodos de estudio según sea la ciencia humana en que se apoye pueden variar, a través de la experimentación psicológica, el pragmatismo, la pedagogía crítica y otras corrientes, que ven la pedagogía como una ciencia en construcción, que se apoya en métodos experimentales y que emplea la hermenéutica para la creación de la teoría de la educación.

En atención a esto se puede afirmar que la pedagogía se caracteriza por el pluralismo de manifestaciones que se apoyan en otras disciplinas, que experimentan incógnitas dentro del contexto pedagógico, lo que promueve un enriquecimiento entre ellas, demostrando que ésta necesita de las relaciones interdisciplinarias con otras ciencias

sociales. De esa relación en términos de subordinación intelectual, condujo a la pedagogía a ubicarse como parte de la psicología, sociología, incluso de la antropología, lo que provocó un atraso en su desarrollo como cuerpo organizado de conocimientos. (Valera., 2001).

La pedagogía como ciencia de la educación, le corresponde reflexionar sobre los ideales de vida dictados por la cultura de cada época, el análisis de los aportes y fundamentos de otras ciencias humanas, atendiendo a la especificidad que cada una aporta a la educación, hacer síntesis para dictar principios y métodos que lleven al ejercicio eficiente de la enseñanza. Lo que conlleva a integrar el saber pedagógico e ir construyendo, reconstruyendo e innovando los nuevos saberes.

La intención de esta investigación es mostrar la línea de trabajo, la cual guiará la investigación, concatenándolo con la formación universitaria, su relación con las competencias profesionales, análisis del diseño curricular, el diseño, el desarrollo, la evaluación y la certificación de las competencias.

Al plantear la educación como fenómeno social, es necesario destacar su presencia en la historia de la humanidad y su representación como valor universal a través del tiempo. Diferentes teóricos determinan que la educación surge del hombre, como una necesidad de transmitir costumbres, ideas y saberes de padres a hijos, de generación en generación, para después, a través de una serie de interpretaciones filosóficas, antropológicas, religiosas, científicas y tecnológicas, fundamentar teorías que fundamentaran el que hacer educativo, para formalizarlo y hacerlo sistemático.

Con el devenir histórico de la educación, sus fines y logros han variado en su proceso, frente a esto, se plantea la definición del Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIPPE) de la UNESCO, que la define como “un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir con los mandatos sociales” La importancia de la gestión educativa radica en la creación e implementación de políticas públicas educativas a nivel macro, las cuales inciden en el funcionamiento y acciones de las instituciones educativas y en los procesos educativos. (Cabrera, 2017).

Al respecto (De Azevedo, 1973) afirma que el proceso educativo, en todas partes y dentro de cada visión, se ha producido mediante una serie de relaciones pedagógicas puras y derivadas, que se tejen y destejen en todos los contactos, más o menos efímeros de las generaciones jóvenes con las generaciones adultas”.

Esta afirmación, enlaza los conceptos de educación y pedagogía y propone despejarlos, hasta lograr llegar al reconocimiento de su relación, para después

analizar el contexto histórico y teórico de la pedagogía. La educación como proceso social, no se le puede considerar como una actividad aislada, propia de las instituciones educativas, la misma consiste en un interactuar con la vida, el trabajo, la escuela, la universidad, los medios de comunicación y otros contextos.

Con relación a la pedagogía, su concepto según la RAE Del gr. παιδαγωγία paidagōgía. Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, especialmente la infantil. Práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área. Capacidad para enseñar o educar.

Actividad del pedagogo (el preceptor que instruía). (Española, 2021)

En la Grecia antigua, significaba paidos niño y gōgos: esclavo que guiaba los niños. El término fue adoptado por los romanos y se mantuvo durante la Edad Media y el Renacimiento, donde se le otorga el término “pedagogo como preceptor o maestro”. (Valera, El debate teórico en torno a la pedagogía .Mesa Redonda, Magisterio Bogotá. , 2001) .

La definición de pedagogía deja de ser el de guía de niños, para pasar a significar conducción y apoyo personal y vivencial; comienza a ser una actividad humana conductora de la acción educativa y formadora, en todas las etapas de la vida.

Para (Gómez, 2000) el concepto de pedagogía ha venido experimentado una serie de cambios, se le ha catalogado como una competencia técnica orientada a la acción educativa, no solo de los niños, sino también, de los adultos, hoy en día es catalogada como la ciencia interdisciplinaria encargada de estudiar el hecho educativo, lo que ha sido objeto de constante debate. Con relación a su significado prevalece una coincidencia en varios autores, al afirmar que la pedagogía es una actividad humana conducente a las acciones educativas y de formación. (Valera, El debate teórico en torno a la pedagogía .Mesa Redonda, Magisterio Bogotá. , 2001); (Bedoya, 2021) entre otros.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, en la pedagogía coexiste un saber especulativo, un saber práctico y un saber científico que forman un mundo de relaciones complejas.

(Bedoya, 2021) plantea “Hay que distinguir el proceso pedagógico (o la práctica pedagógica) del discurso o formación discursiva pedagógica; es decir, de la pedagogía propiamente dicha. En otras palabras, hay que constatar dos niveles: el de los hechos, de la realidad (la práctica, o según otros, la praxis educativa) y el de las ideas (las diversas teorías o concepciones pedagógicas que se desarrollan desde un nivel ideológico representativo hasta lo que se discute precisamente ahora- un

nivel científico.

El autor indica a quienes niegan que la pedagogía pueda acceder a nivel de ciencia, que es notoria la confusión entre la pedagogía como práctica y la práctica pedagógica, ambas inmersas en el proceso pedagógico y las condiciones del marco histórico social en que se desarrolla, de la misma manera, la pedagogía como teoría, discurso o disciplina, que tendría como objetivo la práctica pedagógica, o apreciarla como el fenómeno o el hecho educativo en su complejidad.

A lo expuesto por el autor, es evidente que el proceso pedagógico, es un proceso educativo netamente práctico, que amerita la intervención consciente de facilitadores, que actúan en pro de la obtención de determinados objetivos. Al ser consciente se procura realizarlo mediante la aplicación de ciertas metodologías, procedimientos y formas de organización.

Para (Bedoya, 2021) es necesario tener en consideración tres tipos de saberes de la ciencia de la educación: Saber técnico, saber científico y saber pedagógico. El saber técnico llamado didáctica, entendida como la aplicación de un saber científico para la ejecución de la práctica pedagógica y que corresponde al concepto de saber pedagógico, donde lo importante no consiste en desarrollar un conocimiento, sino la realización del proceso programático, para lograr los resultados planteados.

Dentro de esta perspectiva, la intención es dar a conocer la línea de trabajo que guiará esta esta investigación, entrelazarlo con la educación universitaria, su interrelación con el avance de las competencias profesionales, el análisis del currículo, así como las distintas vertientes que guíen el diseño, desarrollo, evaluación y posterior certificación de las competitividades.

#### **2.4 Educación superior.**

La educación superior tiene sus orígenes en Europa, desarrollándose institucionalmente en la Edad Media, a petición de la iglesia y la aristocracia como sectores dominantes de la sociedad de esa época, su función era la preparación de eclesiásticos, juristas y médicos. Los cuales debían satisfacer las tres exigencias elementales del ser humano y la sociedad: Conocimiento del ser supremo, el anhelo de justicia y de la salud. (Menacho, 2008)

Algunas surgieron dentro de seminarios religiosos, otras por la iniciativa de jóvenes estudiantes y posteriormente por parte de las autoridades civiles y eclesiásticas.

Al adentrarnos en la investigación, se hace imperante definir la palabra Universidad, la palabra “Universidad” proviene del término Latino Universitas, que significa

conjunto completo de elementos (personas, objetos o ideas) integrantes de una colectividad o totalidad cualquiera, por lo cual se debe hablar, por ejemplo, de “universitas rerum” como el conjunto de todas las cosas que forman el universo; de “universitas generis humani” como totalidad de los seres humanos, o humanidad; y de “universitas magistrorum” como colectividad de docentes. Sin embargo, el término se aplicó principalmente para designar a todas las personas de un país o ciudad dedicadas a un determinado oficio.

Por esto, en los primeros tiempos las universidades medievales eran identificadas, cada una de ellas, no con la expresión “Universitas”, el cual comienza a extenderse en el siglo XIV, sino con el de “Studium generale” o “Studium universale”, con lo cual se definía no una totalidad de estudios o de ramas del saber, lo que se acerca más al sentido moderno de Universidad, sino la condición de escuela abierta a todos los interesados en estudios superiores.

El término “universitas” se utilizó en estas casas de estudio para referirse más bien al conjunto de maestros que en ellas enseñaban – al cual se denominaba “universitas magistrorum” –o bien al conjunto de estudiantes de dichas instituciones- y se hablaba entonces del “universitas scholarium”. En cualquiera de las acepciones mencionadas existe implícito el carácter gremial de la universidad, tanto en el sentido de ser comunidades que se constituían para ayudarse y defenderse mutuamente como en el de abrogarse el privilegio de ser las únicas instituciones que otorgaban el derecho a ejercer la docencia, aparte de la Iglesia.

Dentro de los antecedentes de la universidad, se encuentran los aportados en la antigüedad, haciendo mención especial a la celeberrima “Academia”, creada por Platón ( 428-347 a.n.e) año 387 antes de nuestra era. De igual manera las que existieron en China, India y Alejandría. Las escuelas jurídicas en la época del imperio Romano, las de medicina del siglo VI en Italia, de origen eclesiástico fundada por monjes Benedictinos, (480-570) y los centros culturales y filosóficos árabes y hebreos fundados desde el siglo IX, primero en Bagda y posteriormente en España, donde Averroes, Avicena, Avicibrón y Maimónides, fueron notorias la participación de notables.

Sin embargo (Menacho, 2008) sostiene que estas instituciones no pueden considerarse como universidades por cuanto ellas poseen alguna o algunas características que las invalidan para ser reconocidas hoy:

- 1) No son centros que abarquen o tiendan a abarcar todas las áreas del conocimiento -como es función actual de toda Universidad-, sino escuelas especializadas.

- 2) No tienen continuidad institucional prolongada, sino que parecen con pequeños cambios sociales;
- 3) No otorgan títulos profesionales y académicos con valor jurídico, por cuanto la formación que dan sólo tiene valor interno;
- 4) No son escuelas superiores abiertas, interesadas en la difusión amplia del conocimiento, sino centros cerrados a determinadas castas o sectores; y
- 5) No están organizadas bajo la concepción de comunidades o corporaciones autónomas de maestros y estudiantes con derechos similares, lo cual es característica esencial de la universidad clásica.

De las primeras universidades creadas en el mundo, son la de Salerno, establecida a finales del siglo X, la de Bolonia a principios del siglo XI y la de Paris a finales del siglo XII. Estas y las que le siguieron tuvieron requerimientos específicos de aprendizaje avanzado, como la Salernitana (famosa escuela de medicina) que con el transcurrir del tiempo se fueron transformando en organismos propuestos a la integración y difusión de saberes en todas las áreas.

Es durante la edad media que se le otorgó mayor empleo al término *universitas*, el cual hacía referencia a las asociaciones de artesanos, o a las agrupaciones de personas de un mismo oficio, que surgieron como consecuencia de la necesidad de apoyo mutuo gremial. Estas agrupaciones o corporaciones, se les otorgó un término diferente de acuerdo a la región, por ejemplo “*fraternitates*” en Italia, “*cofréries*” en Francia, “*guildes*” en los países anglosajones y “*gremios*” en España, tuvieron antecedentes en civilizaciones antiguas tales como, hindú, egipcia, china, hebrea, en la práctica sus integrantes se distinguían entre los expertos, los aprendices y los ayudantes; por ello en Italia se les identifica como “*magistri*”, “*discipuli*” y “*laborantes*”, y se les otorgue a los maestros o expertos con capacidad de enseñar y dirigir un rol dominante, mientras que a los aprendices el papel de subordinado y a los ayudantes de simples peones.

Los nombres de *schola* –“*schola hortalanorum*”, fueron los nombres asumidos por algunas de estas universidades gremiales en el medioevo, así como el de “*collegia*”, en la antigua Roma, con ello es innegable la estrecha relación de término y contenido entre la historia del sistema laboral y universitario. (Frijhoff, 1999)

Tomando en cuenta lo anterior, queda claro que estas corporaciones medievales de artesanos, además de cumplir una distinción jerárquica entre maestros y discípulos y del rol docente del maestro, las mismas tenían como finalidad, preparar progresivamente a los discípulos para convertirlos en maestros y así mantener la

continuidad de esa confraternidad.

La definición más clara y la vinculación más directa que permitió una definición de la institución universitaria

La vinculación más directa y que contribuyó en mayor grado a una definición nítida de la institución universitaria, es la relacionada con las escuelas de cultura general (monacales, episcopales y palatinas) creadas por Carlomagno (742-814) con la cooperación del sabio inglés Alcuino (735-804) en las cuales la enseñanza se estructuraba sobre la base de las llamadas artes liberales; las tres literarias o trívio (gramática, retórica y dialéctica), y las cuatro científicas o cuadrívio (aritmética, geometría, música y astronomía).

La universidad de Bolonia es la segunda más antigua, cuyo origen se remonta a la Italia medieval, surge en respuesta a la necesidad de difundir y aplicar normas jurídicas generales y estables. La desaparición del imperio romano y la invasión de los bárbaros, dejaron a Roma en un limbo legislativo, solo algunos grupos jurista locales preservaron alguna práctica jurídica, entre ellos se mencionan Pavía, Pisa y Bolonia. A inicio del siglo XII comienza una afluencia de muchos jóvenes estudiantes a la ciudad de Bolonia, ávidos e interesados por el estudio del derecho, a los que se les denominó, “universitas scholarium” se agruparon como una colectividad global y por naciones, con la finalidad de defender sus intereses comunes y dar inicio a las practicas que se consagraron fundamentales en la institución universitaria. (Menacho, 2008)

La organización de los “universitas scholarium”, les condujo, a la contratación y cancelación de honorarios de sus maestros, elección de rector y director de dicha comunidad, otorgamiento de algunos poderes disciplinarios a sus docentes. De igual manera lograron que la comuna o municipalidad de Bolonia, les otorgara el derecho de solucionar internamente sus conflictos, la exención de impuestos y la inviolabilidad del espacio universitario, esto debido al interés por la permanencia de estos grupos de estudiantes en dicha ciudad, por la fama y el enriquecimiento que le producía la presencia de estos.

Para finales del siglo XII, el centro de estudio bolonés ya alcanzaba una matrícula de diez mil estudiantes, sin dejar a un lado los frecuentes conflictos con las autoridades locales, pero la mayoría de las veces resueltos a favor de la autonomía de la institución. Esta situación favorable a la universidad, se debía mayormente a la constante amenaza de los grupos estudiantiles de abandonar en mayoritariamente la ciudad.

Esto lleva a que, en algún momento de fines del siglo XII, el centro de estudios bolonés alcance a una cifra de diez mil estudiantes, pero también a que, con frecuencia, se presenten conflictos con las autoridades locales, los cuales casi siempre se resuelven a favor de la autonomía de la corporación cultural. Este saldo favorable a la universidad es debido a la permanente amenaza estudiantil de abandonar en masa la región. Cuando la decisión no es favorable, y las autoridades civiles logran restar privilegios a la comunidad universitaria, solo lograron el desinterés de los estudiantes, en su mayoría extranjeros, decayendo el nivel de enseñanza. Aunque en sus inicios solo se dedicaban como centro de estudios jurídicos, posteriormente fueron incorporados las denominadas artes liberales, estudios de medicina y teología, y sucesivamente estudios de matemática, filosofía, y ciencias naturales. Lo que hizo posible, que la iglesia y los gobiernos laicos, le otorgaran gradualmente mayor respaldo jurídico, al darle reconocimiento a los títulos y mantenerle los privilegios, así como el sustento financiero.

El progreso de la universidad de Bolonia, se prolongó por varios siglos, creciendo en un ambiente de libertad, permitiéndole a profesores y estudiantes avances notorios en ciencia jurídica, en medicina y matemática, cuna del algebra moderna y del cálculo infinitesimal, así como en botánica, física y astronomía.

En París se constituye la tercera universidad, con una escuela de teología, y al contrario de la universidad Bolonia, destaca como modelo, por ser creada y conducida por una asociación de docentes. Sus orígenes es la escuela de sacerdotes, cuyo funcionamiento era en la catedral de Notre Dame, en el año 1.100, ganando renombre en el ambiente religioso, por las disputas teológicas que se producían en su recinto. En la París de la mitad del siglo XII existía gran libertad de la enseñanza, sin embargo, por disposición del poder eclesiástico, para ejercer la docencia era necesario poseer una licencia otorgada por el canciller, "licencia docendi". Lo que provocó por considerarse arbitraria, enfrentamientos entre maestros (generalmente sacerdotes), el canciller y la injerencia papal, con la intención de reducir el poder del funcionario municipal. (Pérez, 2008)

Posteriormente en el año 1.213 se alcanza un acuerdo entre maestros y el canciller de París, pero no es hasta el 1.215 cuando el convenio es revisado y llevado a la práctica, por el legado del papa, Roberto de Courcon, otorgándole el nombre de Universitas, por primera vez a una institución de enseñanza superior, de igual manera se concretan los títulos y la duración de los estudios y las metodologías de instrucción.

- Primer grado o nivel de estudio universitario es el de bachiller (“baccalaureatus”), término cuyo significado inicial era el de servicio preliminar.
- Segundo grado es la licenciatura (“licentia legendi” o “ubique legendi”) como permiso para enseñar fuera de la Universidad.
- Tercer grado es la maestría (para “magistri non regentes” o maestros honorarios, y “magistri acturegentes” o maestros efectivos). Acto de aceptación de una persona a la asociación de docentes universitarios.

Se constituyeron dos facultades de estudio, las cuales eran presididas por un decano, que era electo por profesores y alumnos. Facultad de arte, con una duración de seis años. Facultad de teología, cuyos estudios se realizaban en ocho años. El rector era elegido por la comunidad en su totalidad y sólo tenía facultad para reunir y presidir la asamblea. Las metodologías de enseñanza eran dos: la lectio, consistía en la lectura y comentario de textos sagrados y filosóficos. La disputa, donde el maestro proponía un contenido, para que los estudiantes realizaran interrogantes y razonamientos y el profesor respondiera.

Es importante destacar, que universidades como las de Oxford y Cambridge emplearon este modelo de estructura universitaria, descendientes de la “Universitas Magistrorum”.

Los poderes dominantes, Estado e Iglesia, muy pronto fueron conscientes de estar en presencia de una institución que podía servir tanto a sus intereses como a los opuestos, y se inicia, y todavía continúa, una lucha entre quienes desean una Universidad al servicio del status o poder constituido, y quienes ven en ella: “el único lugar del mundo donde se puede pensar con libertad”

(Mondolfo, 1966).

Durante el siglo V al XV de la Edad Media, con la aparición de las primeras universidades en Europa, se conforman dos modelos de Universidad, la primera, conducida por los estudiantes, dominó el sur de Europa, se conducían por textos filosóficos griegos o romanos, dándole especial importancia a la libertad del pensamiento, por lo que pudiera considerársele la precursora de la Ilustración. La segunda manejada por los profesores, defendía su obediencia a la fe cristiana, extendiéndose en sus inicios al norte de Europa, contó con mayor apoyo del clero y del Estado, lo que le permitió su predominio progresivamente. Ambas tendencias, luchaban por el predominio, lo que provocó avances y retrocesos de ambos lados, llegando incluso a confundirse.

### **2.3 Primeras universidades en Europa.**

En la Edad Media (siglo V al XV de nuestra era), se crean las primeras instituciones universitarias. Se crean dos modelos de Universidad: una manejada por los estudiantes y la otra manejada por los maestros. La primera, dominó el sur de Europa, eran seculares, se guiaban por los textos de los filósofos griegos o romanos, daban mucha importancia a la libertad de pensamiento y de ella parece nacer el proceso histórico de la Ilustración. La segunda defendía su obediencia a la fe cristiana, se extendió al principio por el Norte de Europa y gozó de mayor apoyo de la Iglesia y del Estado, por lo cual fue predominando paulatinamente. Pero la lucha entre las dos tendencias no ha concluido, hay adelantos y retrocesos de parte y parte, y a veces las dos tendencias parecen confundirse. Es una lucha en la que intervienen muchas fuerzas terrenales, la Iglesia, el Estado y, a veces, otros sectores de la sociedad.

Los centros de poder medievales, establecían que la universidad es y debe ser un centro de enseñanza, aprobado por ellos, por lo que cuando surgía un intento de alejarse de esta concepción, al indicar fallas en los aprendizajes propuestos, surgía la intervención y la limitación de privilegios y derechos y la restricción del cualquier tipo de sustento, con el apoyo e intervención la Santa Inquisición. Perdiendo con el transcurso de los siglos, el carácter democrático con el cual fueron fundadas, nacidas como comunidades reales de estudiantes y maestros, desapareciendo paulatinamente cuando la iglesia y principados ocupan la función de creadores y sostenedores de las instituciones universitarias.

Para (Menacho, 2008). La universidad vive una etapa decadente en la edad moderna, durante los siglos (siglos XV al XVIII), a pesar de que esta época se inicia con importantes movimientos transformadores, tales como el Humanismo, el Renacimiento y la Reforma, la aparición de la imprenta y las primeras expresiones de la ciencia empírica y la expansión geográfica lograda por los viajes de expedicionarios que llegaron a América, África, Asia y Oceanía, aunado a la presencia de una nueva, organizada, poderosa y perturbadora clase social, lo que permitió la imposición a la aristocracia y al clero.

Durante la edad moderna, aún con todas las situaciones, sociales, políticas, religiosas y culturales, la universidad creció de manera cuantitativa, pero perdiendo la mayoría de sus privilegios y funciones esenciales, siendo muy precaria su participación en la aparición en la sociedad capitalismo la cual requería de especialistas, tecnología e ideas transformadoras. Las universidades se convirtieron en esta época en instrumentos de la iglesia o de la aristocracia mayoritariamente

conservadora, debido a que sus integrantes provenían en su mayoría a los sectores más influyentes de la sociedad.

Para comienzos de la Edad Contemporánea (fines del siglo XVIII), cuando en Europa y América se inicia la revolución Industrial y la toma del poder por parte de la burguesía (en Estados Unidos, Francia, Alemania y España) existen en el mundo un total de ciento veinte (120) universidades. la mayoría de ellas en Europa, 17 en la América española, una en Asia y ninguna en África y Oceanía.

En ese tiempo de conversión del capitalismo en estructura política dominante, con su lema de “libertad, igualdad y fraternidad”, de libre empresa y de impulso y crecimiento económico, la universidad es una institución decadente, sin autonomía, sin conexión con la sociedad y sin capacidad creadora; una institución que, por lo general, no es más que un apéndice de la Iglesia (España, América Latina) o del Estado (Francia) o que ha renunciado a su papel crítico (Alemania), con el argumento de que más vale preservar la libertad interna de cátedra que interferir con los poderes existentes. (Frijhoff, 1999)

Es ésta la razón principal para que, primero, los pensadores franceses de la Ilustración y la Enciclopedia, y luego los principales filósofos alemanes del siglo XVIII, al igual que antes lo hicieron los propulsores del Renacimiento y la Reforma, emerjan como enemigos acérrimos de la vieja institución. Ello explica la destrucción de la Universidades por la Revolución Francesa y la creación posterior por Napoleón de un sistema nacional la Universidad Imperial, para dirigir la educación a todos los niveles y fortalecer el espíritu nacional.

(Frijhoff, 1999). Para este autor, la historia de los modelos universitarios se acompaña de los cambios de paradigma académico. La búsqueda compartida del saber en los estudios humanísticos, cambia al interés por la filología histórica, la cual se instituyó, pero no predominó, durante la edad moderna temprana, dando paso a las ciencias exactas, específicamente las matemáticas, durante el siglo XVII, posteriormente estas dan paso al método experimental, como base operativa para el trabajo científico.

El método experimental hace se introduce, a través de la promoción de escuelas de ingeniería, silvicultura y veterinaria. La credibilidad y fuerza del humanismo, comienza a desaparecer al convertirse en un servidor de los círculos académicos y políticos reinantes de la época, pero con el renacimiento de las ciencias, se prescindió en cierta medida. En contraposición los hautes écoles representadas por lo que hoy es, la École polytechnique que condujeron esta histórica universidad al siglo XIX.

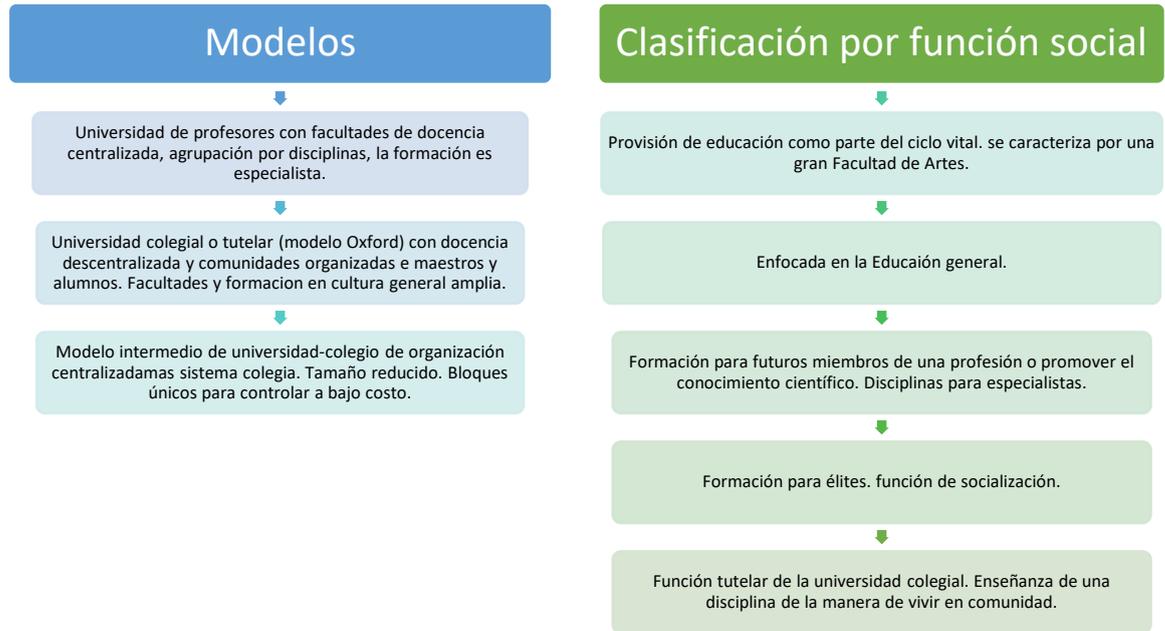
Señala (Frijhoff, 1999) que la universidad medieval, no estaba relacionada con los estudios superiores, ya que sus estudios solo abarcaban lo que hoy sería la educación primaria y secundaria, se dedicaba solo a enseñar a leer y escribir. Esto suponía un conflicto de delimitación entre la educación secundaria y superior. Cuando las sociedades empiezan a pugnar por formación para el trabajo en organismos públicos o para el servicio estatal y las universidades no pudieron responder estas necesidades, empiezan a diezmarse. Pero es este cambio que hace que la universidad distinga su nivel de enseñanza.

Para el autor antes mencionado, la división de las universidades para el siglo XVI fue la siguiente:

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

Como puede observarse, las designadas escuelas de gramática tenían el cometido de la enseñanza de cultura general, pero la universidad como tal se enrumba en la oferta de formación para una carrera profesional, para el servicio de las clases dirigentes. Esto se evidencia en las reformas que en los siglos XVII y XVIII buscan servir el mercado del trabajo y empieza lo que sería la profesionalización de la educación superior. Lo que conlleva a concluir que existieron tres modelos de universidad y que es posible clasificarlas desde un punto de vista social, tal y como lo plantea (Frijhoff, 1999)

**Tabla 2.1:** Clasificación universitaria



Elaborado: A partir de (Frijhoff, 1999)

De ese modo se explica también, particularmente la aparición a fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, de una nueva concepción de la Universidad, denominada Universidad Moderna, centrada en la investigación científica, entendida ésta como investigación “pura” y en la autonomía académica, en concordancia a lo planteado por (Bayern, 1978; Guevara, 2006).

La moderna universidad alemana nace como consecuencia de la decadencia de la universidad medieval, y del auge del capitalismo industrial; pero también se debió al antagonismo franco-alemán de la época. En efecto, ante el avance del imperio napoleónico, creador de una universidad controlada por el Estado, profesionalita, de acción a todos los niveles del sistema educativo nacional y centrado en la enseñanza, surge, por oposición, la universidad germana concebida por Humboldt como institución esencialmente académica, autónoma e independiente de las presiones y demandas inmediatas.

Esta universidad se desarrolla en forma inusitada en el siglo XIX, con pocos compromisos sociales, guiada por el ideal abstracto de la “búsqueda de la verdad” e inofensiva para los poderes dominantes, sobre todo el Estado. Hasta comienzos del XX, se establece una competencia entre la universidad francesa, rígida, pragmática y docente, y alemana, más flexible y dedicada a la investigación.

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

En Norteamérica se desarrollaron modelos diferentes, donde las primeras universidades también estuvieron arraigadas a la religión y el mecenazgo, pero al ser una sociedad plural en lo religioso, el rumbo que tomaron fue distinto. En 1636, es fundado un colegio por la Massachusetts General Court, que se convertiría tres años después en el Harvard College en honor a su benefactor, la primera institución de enseñanza superior que concedió grados académicos en América del Norte. (Iyanga, 2000).

A estas le siguieron, el Colegio de William and Mary de Virginia, la Universidad de Yale, Nueva Jersey (hoy Princenton), la actual Universidad de Columbia, Pensilvania, Brown y finalmente, en la época colonial, el Dartmouth College. En el caso de

Canadá, no hubo instituciones educativas de nivel superior hasta el final del siglo XVIII, salvo un seminario en Quebec y un par de escuelas de gramática. Tras la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos fortalece su sistema de educación superior como superpotencia con la emigración de intelectuales ante el declive temporal de Europa.

Durante el siglo XIX y comienzos del XX se establece una competencia entre la universidad francesa, rígida, pragmática y docente, por una parte, y la alemana, más flexible y con docentes que investigan, por la otra. La educación superior durante el siglo XX se expande por todos los continentes creciendo significativamente. Se establecen los modelos de los países colonizadores, es importante acotar, que el sector educativo no solo abarcaba las universidades, también incluía otros tipos de instituciones superiores, tales como: institutos tecnológicos y pedagógicos; escuelas profesionales independientes o adscritas a ministerios; y academias científicas con funciones de investigación y docencia. Con la aparición de nuevas instituciones educativas, la universidad trata de defender sus derechos tradicionales, y procura ampliar sus funciones, diversificar sus enseñanzas, y ligarse más a las demandas sociales. (Menacho, 2008)

El crecimiento acelerado de las fuerzas productivas, provocó un marcado desarrollo de la educación superior, debido a la presión constante de requerimientos científicos, tecnológico y de personal especializado, poniendo en crisis nuevamente a las universidades. Por ello, nuevamente los estudiantes alzan su voz para cuestionar el proceso de formación de las obsoletas universidades, surgiendo hechos como los de Córdoba en 1918 y en 1968 en París.

Ante esta situación de crisis, se hace necesaria una nueva definición de la universidad. Y con ella también, una definición del concepto de educación superior y una reflexión sobre la función de la Educación de Postgrado. Es un proceso que está en plena vigencia y en el cual participan, activamente los dirigentes de la política científica y educacional, particularmente los de las grandes potencias mundiales: Estados Unidos, como principal representante del capitalismo mundial y la ex Unión Soviética, como primero y más poderoso país socialista. Competencia que se traduce en esfuerzos notables por democratizar la educación superior, por ligarla a las demandas del sector productivo y por establecer un nivel de posgrado en el cual la creación científica sea el criterio de evaluación fundamental. (Menacho, 2008)

Por otro lado, y simultáneamente, los líderes del Tercer Mundo buscan transformar la universidad y la educación superior en general para que se conviertan en

instrumentos que participen real y activamente en la lucha por el mejorar la economía, la ciencia y la tecnología acelerados, por la supresión de las injusticias sociales y por un sistema mundial más solidario y de mayor libertad.

El concepto de sistema de educación superior, está determinado por tres grandes dimensiones:

1. Una horizontal. que nos describe una gran variedad de organismos educacionales (universidades, institutos tecnológicos, colegios universitarios, escuelas profesionales, sistemas de educación a distancia, etc.) destinados a satisfacer las crecientes necesidades profesionales en campos del saber cada vez más especializados;

2. Una vertical, que identifica diversos niveles de capacitación intelectual definidos por un conjunto variado de diplomas o títulos (técnico, asociado, bachiller universitario, licenciado, diplomado, magister o doctor); y

3. Una funcional, que define las grandes tareas que corresponden al sistema de educación superior en el mundo cada vez más complejo, esto es, las funciones de docencia, investigación y servicio público continuo. Dentro de este sistema hay lugar privilegiado para la universidad. Ella es, o deber ser, la institución más completa porque cubre todas las dimensiones de la educación superior; pero también la más noble, porque en ella se persiguen los fines más altos dentro de la mayor libertad.

(Menacho, 2008) destaca la importancia de reconocer, que en la actualidad se han ido desarrollando y se presentan como dominantes seis modelos de universidad: la alemana, científicista, exigente, jerarquizada y centrada en la libertad de enseñanza; la norteamericana, pragmática, masiva y multifuncional; la inglesa, elitista, sobre – especializada y liberal; la soviética, profesionalmente, disciplinada y exigente; la china de la Revolución Cultural, que intentó integrar en una sola unidad las actividades políticas y productivas con el aprendizaje profesional y científico.

#### **2.4 La Reforma de Córdoba.**

Históricamente no son pocas las luchas que se han originado en el contexto universitario, provocando cambios en su estructura. Por la caracterización del estudio y como una ruta de acercamiento al contexto, se aborda una de las reformas universitarias más significativas en el sur del continente americano.

El carácter de academias señoriales continuó luego de las guerras independentistas en América Latina. El Movimiento de Córdoba, formado por estudiantes de la Universidad de Córdoba, se inició en junio de 1918, más bien como resultado de un

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

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

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

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

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

En conclusión, La Reforma de Córdoba es un elemento fundamental dentro del ámbito de la universidad latinoamericana, como mayor movimiento reivindicativo en contra de los grupos de interés, promovió la traducción de las demandas a cuerpos legislativos. A cien años de su declaración, aspectos como la autonomía, la cobertura universal, la gratuidad, el financiamiento público, la formación y el trabajo docente, son temas que siguen en construcción en la región. El ideario reformista constituía un proyecto político, social y educativo.

**Tabla 2.2:** Comparativo con relación a las propuestas y las innovaciones.

Programa de reforma	Innovaciones posteriores
Autonomía universitaria: política, docente, administrativa y económica, Autarquía financiera	El intento de institucionalizar el cogobierno de la universidad por sus profesores y estudiantes.  La implementación, más verbal que real, de la autonomía de la universidad frente

	al Estado
Elección de los cuerpos directivos y autoridades de la universidad y participación de sus elementos constitutivos, (profesores, estudiantes y graduados) en la composición de sus organismos de gobierno.	
Concurso de oposición para la selección del profesorado y periosidad de las cátedras.	La reglamentación del sistema de concurso de ingreso a la carrera docente que, sin embargo, jamás se elimino el nepotismo catedratico.
Docencia libre	Algunas conquistas en el campo de la libertad docente

Elaborado: A partir de Tunnermann (2010)

La Reforma de Córdoba tenía como finalidad, ser un instrumento que le permitiera a la universidad una función, social, como producto de las circunstancias históricas y sociales, no logrando alcanzar la transformación desde el grado que exigía, más sin embargo lo logró alcanzar algunas pocas.

La Declaración de la Conferencia Nacional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, determinó que la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado, lo cual fue ratificado por en la Declaración del EEES en el año 2010, cuando señala que la educación superior es de responsabilidad pública. (Rama, 2006)

La autonomía como principio universitario fundador no ha dejado de ser un tema en ciernes. Según, la educación superior es un bien público social, Siguiendo con el Proceso de Bolonia, la Declaración sobre el EEES del año 2010 reafirmó la concepción de que la educación superior es una responsabilidad pública.

Por su parte la (UNESCO, 2009) señala la internacionalización de la educación superior, la cultura de evaluación de calidad y la pertinencia del aprendizaje como algunos de los elementos, que cuestionan las formas de gobierno establecidas en la educación. Por ello para las nuevas generaciones representa un desafío la mundialización para alcanzar la autonomía de los estados-nación, así como la formulación de políticas.

Los espacios de la educación superior, dependerán de las concepciones para su funcionamiento y visualizarla no solo desde su cuerpo institucional, también desde las carencias e interrogantes sociales.

## **2.5 De la relación profesores y estudiantes.**

Es innegable la relación que se construye entre profesores y alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, en todos los ámbitos educativos. En sus inicios los docentes, doctores o regentes, eran elegidos por los estudiantes y sus salarios eran honrados por medio de la colecta. El grado era otorgado por el profesor, a quien él considerara, criterio que fue modificándose en el siglo XII con participación del clero, posteriormente se trató con profesores y ya para el siglo XXIII la tendría el Colegio de Doctores.

Para el siglo XVI aparece el humanismo en la universidad moderna y consigo la Revolución Científica, el siglo de La Ilustración y la Revolución Industrial. Se implanta la libertad de cátedra y en Francia asume una visión doctrinaria y una postura legislativa. A la América latina llega en los XIX y XX.

El principio de libertad de cátedra le es asignado a la universidad alemana, donde jurídicamente se le impide la intervención a los gobernantes de la monarquía y al clero sobre las enseñanzas e investigaciones de los profesores, en lo que concierne a la formación integral, logrando con ello la apertura a la experiencia humana del aprendizaje, promulgada por la universidad germana. (Roberts, 1999), indica que los estudiante dejan a un lado su rol de alumno y comienzan a ser colaboradores del desarrollo científico y cultural. Ejerciendo la libertad de cátedra, de seleccionar los cursos, por su parte las autoridades a no inmiscuirse y los profesores como sujetos activos. Lo que se resume en, libertad de enseñanza, de investigación y de aprendizaje.

De acuerdo a algunas regiones, los estudiantes universitarios disfrutaban de algunas deferencias, al tener voz y voto en las elecciones para rector, tienen participación en el cogobierno universitario, intervienen en los presupuestos, proponen reformas, evalúan al profesorado, velan por sus derechos. Este sentido de libertad, alcanza de igual manera a la práctica docente y gestionar el proyecto educativo y su propósito.

Sin embargo, esta libertad de cátedra en la universidad germana, niega la autonomía desde el punto de vista de la dualidad deber-derecho, a través de la responsabilidad de la libertad ejercida en un sistema de características cerrado, configurando su misión social con la participación de todos los entes de manera conjunta.

Con relación a la América Latina, (Villanueva, 1999) afirma que es determinante la relación entre el poder público y la universidad, la cual permite entender la calidad del recinto de la institución. Apareciendo nuevos escenarios, producto de la pos guerra, siendo estos escenarios la masificación de la educación media y la educación

superior, con ello aparecen nuevas universidades, con lo cual se cubrieron las crecientes demandas, de carácter privado la mayoría de ellas y sin mecanismos de regulación y carentes de información sistematizada con relación al funcionamiento de las instituciones, en cuanto a personal docente, estudiantes, planes y proyectos de estudio.

Otros autores como (Harvey, 1999) quien manifiesta que es durante la década de los años noventa, cuando se acrecienta la calidad de la educación superior, de igual manera fue posible visualizar, los mecanismos sobre el buen desempeño de la universidad. Eran los gobiernos quienes determinaban el grado de adaptación de las universidades y el propósito educativo de las mismas y la forma en que los procesos de enseñanza-aprendizaje, generaban valor, para consolidar las economías del conocimiento, las cuales surgieron como postulados en la década de los ochenta. En lo que concierne a la evaluación externa surgen dos vertientes, entre las políticas públicas y el cambio propuesto.

## **2.6 La formación pedagógica, su importancia en el ejercicio docente**

Dentro de las nuevas realidades del siglo XXI, se encuentran las modificaciones dentro del contexto pedagógico, el conocimiento se encuentra en constante desarrollo, impidiendo con esto que se vuelva anacrónico. Atrás quedaron los esquemas de rigidez del conocimiento y el conformismo de que solo es necesario alcanzar la formación académica, para formar parte del campo laboral, restándole importancia a los procesos de actualización.

Lo anteriormente descrito, está fundamentado en lo planteado, por la (UNESCO, 2009) y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina (CRESAL) en 1998, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. En ella planteaban un nuevo paradigma de enseñanza, donde el actor protagonista fuese el estudiante con oportunidades para desarrollar aptitudes que le permitan durante su trayecto de vida, adquirir conocimientos y crear lazos estrechos entre el aprendizaje, el campo laboral y diferentes sectores de la sociedad. De igual manera se propuso la formación por competencias, como política clave para la educación superior.

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR), organización líder mundial en formación para el trabajo, adscrito a la OIT (2001), la Formación por Competencias, es el proceso de enseñanza/aprendizaje que facilita la transmisión de conocimientos y la generación de habilidades y destrezas, pero además desarrolla en el participante las capacidades para aplicarlos y movilizarlos

en situaciones reales de trabajo habilitándolo para aplicar sus competencias en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes. (OIT/CINTERFOR., 2001)

En concordancia por lo antes descrito, la formación debe dirigir al desarrollo de competencias para la vida, es decir, para que el individuo tenga una participación activa y responsable en la sociedad y en el trabajo, pueda desempeñarse con autonomía y capacidad crítica, además de los conocimientos técnicos requeridos por el trabajo o profesión.

(Fernández, 2009) sobre las relaciones entre educación y el mundo del trabajo, consideró que la formación inicial universitaria es insuficiente para satisfacer las necesidades de los empleadores, argumentándolo en estos dos aspectos:

- a) la oferta formativa está desconectada del mundo de las necesidades sociales.
- b) la formación se apoya más en la teoría que en la práctica, lo cual es improcedente por cuanto “la formación no puede consistir solamente en aprobar asignaturas, es necesario integrar conocimientos, experiencias y prácticas” (Tejada, 2005, p. 3) y c) en la realidad se constata el hecho de que no todas las personas dotadas de competencia formal, en virtud del título profesional, son capaces de resolver determinados problemas relacionados con su profesión.

Las necesidades educativas dentro de este contexto, se perfilan hacia la formación de individuos con competencias para aprendizajes permanentes, con capacidad de resolver problemas poniendo en práctica lo aprendido en sus vivencias laborales y personales, lo que demanda modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje y el desarrollo autónomo del estudiante.

Lo anterior ha llevado a que la Formación por competencia, se haya convertido en una política educativa internacional de largo alcance (Tobón, 2007). Además de ser promovida por organismos internacionales, como la UNESCO, la OEI y CINTERFOR. Existen una variedad de proyectos internacionales de educación, que compiten tales como: el Proyecto Tuning de la Unión Europea, el Proyecto Alfa Tuning de América latina y el Proyecto 6 X 4 en Latinoamérica. Asimismo, según lo planteado por el autor antes mencionado, varios países latinoamericanos como Colombia, México, Chile Argentina y Venezuela están desarrollando programas orientados bajo ese

La implementación de estos proyectos no ha sido fácil, debido a que la formación por competencia enfrenta limitaciones teóricas, manejo de sus significados, resistencia y concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación profundamente arraigados en los docentes. (Parra, 2006) plantea que en el caso de América Latina,

son pocas las investigaciones basadas en la formación por competencia solo la investigación presentada por la Universidad Autónoma de Chihuahua, donde planteó lo siguiente

- Promueve una educación continua, donde el estudiante aprende a aprender a lo largo de su vida.
- Contribuye a mejorar su nivel académico, a disminuir la deserción y la reprobación escolar; perfilándose una educación de calidad, con equidad y pertinente a los cambios.
- El desempeño del estudiante se evalúa de acuerdo a sus competencias con lo cual se define su perfil de egreso.
- El docente diseña su práctica educativa enfocando su enseñanza y los contenidos del programa a cuestiones prácticas para propiciar una relación más efectiva entre la universidad y la sociedad. (p. 11)

Son estas investigaciones las que motivan a continuar profundizando sobre la puesta en práctica de este enfoque a nivel universitario. Debido a los aportes de diferentes disciplinas el término competencia ha tenido una variedad de significados, con estructuradas perspectivas, lo que ha conllevado a que se genere una gama de confusiones y desacuerdos con respecto a su aplicación en el ámbito educativo.

Es por ello que el presente trabajo de investigación abordará y analizará diferentes enfoques formativos, así como planteamientos curriculares aptos para fomentar las bases de un modelo formativo basado en las competencias de la ESPOCH y que será el eje central de esta tesis doctoral, para el abordaje de la práctica pedagógica con la respectiva propuesta.

## **2.7 La práctica docente**

La docencia se ha definido desde sus orígenes, como la acción de enseñar y ha sido considerada una práctica. Así, desde su sentido tradicional, la práctica docente ha sido estimada como un proceso de transmisión de información, cuya responsabilidad recae completamente en el docente, en su saber, relegando al estudiante un papel pasivo como receptor de la información. (Malagón, 2007)

A través de la historia universitaria, las funciones de los docentes universitarios, estaban limitadas a presentar en sus estudiantes los avances y resultados de sus trabajos investigativos, sus posturas ante cualquier tema a desarrollar y que eran motivo de debates consecutivos y permanentes. La clase magistral y la disputa entre profesores y estudiantes, eran las practicas que dominaban la formación de los nuevos profesionales (Malagón, 2007). Por ello la práctica docente se considera un

proceso de trasmisión de información, cuya responsabilidad corresponde únicamente al profesor, donde el alumno asume una conducta pasiva y receptiva dentro del proceso de aprendizaje.

(Doyle, 1998) indica que, dentro de esta perspectiva, la práctica docente es la acción que el profesor desarrolla en el aula, básicamente referida al proceso de enseñar a un estudiante y la diferencia de la práctica institucional global y la práctica social del docente. En ese orden, separa la práctica docente de cualquier otra acción de enseñanza institucionalizada fuera del aula.

Las prácticas docentes, en una estricta definición según (Doyle, 1998), son prácticas educativas que implican procesos de enseñanza que tienen lugar en instituciones específicamente educativas como las universidades, institutos y escuelas. En tal sentido, considera que “toda práctica docente es una práctica educativa, pero no a la inversa, pues sólo hay práctica docente cuando hay enseñanza en instituciones específicas. Lo que implicaría que las prácticas educativas informales, no planificadas y organizadas en una institución no pueden ser consideradas prácticas docentes.

Señala el mencionado autor que la enseñanza consiste en una práctica social de origen institucional, que, a través de la organización y objetivos planteados, son garantes de un sistema de relaciones subjetivas que la hacen posible. Por lo que no hay práctica docente sin enseñanza. La instrucción es una acción estratégica que coloca en tensión a los sujetos a propósito de lo que la institución considera como contenidos necesarios para el alumno (Barco, 2014)

Otros autores como (García-Cabrero, 2008), perciben la práctica docente, como la serie de circunstancias que aplica el profesor en su diaria labor con sus estudiantes, con la determinación de lograr objetivos de formación, dirigidos al aprendizaje de sus alumnos. Por ello la práctica docente se ciñe a la acción del profesor dentro del aula.

(Coll, 2001) en una perspectiva más amplia propone la representación de un triángulo interactivo (alumnos-contenidos-docente). En primer lugar, coloca al alumno como propulsor de su propio aprendizaje, con el acompañamiento del profesor y compañeros durante la actividad, creando significados, analizando y otorgando sentido a los contenidos, a través de procesos cognitivos, entrelazados de elementos afectivos y motivacionales. Con relación a los contenidos, estos representan la sabiduría cultural de manera organizada para el aprendizaje. En cuanto al docente su función es la de concatenar los contenidos, para lograr en sus alumnos la comprensión e internalización de los mismos.

En concordancia con lo aquí planteado, la práctica docente puede determinarse como una acción equivalente a la enseñanza, pero la última propuesta da una visión de la enseñanza que la separa de la tradicional, que persigue es la acumulación de conocimientos de las diferentes áreas curriculares, trasladándola a una enseñanza que le da la oportunidad a los estudiantes de un aprendizaje dentro de un proceso mediación, que le permita una motivación intrínseca y a su vez generar sus capacidades intelectuales.

Dentro de este contexto, la enseñanza tiene un diferente sentido, que requiere conocimientos específicos sobre innovaciones metodológicas aplicables en el espacio universitario. Bajo esta visión la enseñanza universitaria, requiere de una organización y de acciones estratégicas del docente, adecuarse a las individualidades y disposiciones de su grupo de clase, por ello es importante no pasar por alto los requerimientos pedagógicos necesarios para lograr que el alumno alcance el aprendizaje.

La brújula que orienta el proceso de aprendizaje es la pedagogía, evitando que se convierta en un grupo de acciones discrepantes. El enseñar y el aprender se vinculan con el docente en su “estar siendo pedagogo” El compromiso no es explicar, clarificar y evaluar contenidos, sino buscar y aplicar las estrategias que ayuden al estudiante a aprender e irse formando como profesional autónomo. (Wöhning, 2005).

### **2.8 Didáctica vs enseñanza y práctica pedagógica.**

Se entiende por didáctica una disciplina teórica cuyo propósito es, estudiar las prácticas de la enseñanza, analizar y realizar sugerencias para el proceso pedagógico, que le permitan el abordaje de los problemas planteados por los profesores. Desde este punto de vista se separa de una figura racional e instrumental ofreciéndole marcos conceptuales como herramientas que colaboren con el diseño, así como la implementación y evaluación de programas de formación. (Cappelletti, 2018)

Para las autoras antes mencionadas, la didáctica toma dos conceptos claves, siendo la primera de ellas la representación, que consiste en la suma de principios que permiten tomar posición ante un conjunto de relaciones sociales. La segunda clave, son las capacidades intelectuales que tiene el sujeto y que utiliza para apropiarse de un saber o realizar una tarea. Se interesa por las motivaciones, intereses, dificultades y estructura intelectuales que un sujeto pone en juego para aprender y en función de ello, orienta la enseñanza de las distintas disciplinas.

Es mediante la enseñanza que el docente demuestra su comprensión del contenido

curricular y discute con sus alumnos la aproximación a estos. Así, la enseñanza cobra forma a partir de las decisiones que tome el docente en torno a cómo se comparte y cómo se construye el conocimiento en el aula. (Goldrine, 2018)

Al momento de planificar su clase, es necesario que el docente reflexione cómo se aprende un contenido específico y la forma en que se relaciona y promueve con el mismo, desde los aspectos culturales y sociales, ya que es fundamental para progresar al seleccionar las estrategias y técnicas acertadas para su acción de enseñar, ya que no solo incluye conceptos del área que imparte, sino de la forma en que se apropia, Por ello las habilidades cognitivas tienen papel protagonista en este proceso, de forma tal que pueda ser articulada la tarea de enseñar con el aprendizaje. (Edelstein., 2011)

La pedagogía enfatiza la comprensión de significados, el razonamiento, la reflexión, la crítica constructiva y la transformación de la persona en un camino hacia el aprendizaje y la formación integral.

(Zambrano A. , 2016) Plantea que la práctica pedagógica va de la mano con la didáctica, quien le brinda los recursos para el ejercicio pedagógico, agrega el autor que lo que determina la calidad de su acción, es el intento por hacerse de una pausa que le permita cavilar, sin que esto anule su iniciativa para analizar y reconocer la realidad. “La distancia consiste en la separación prudente respecto del hacer, suspensión del ejercicio de poder, primer paso hacia la constitución del acto ético”.

Agrega el autor que el al ser la enseñanza un ejercicio silencioso inseparable de la acción educativa, estas actitudes manifiestan un tipo de resistencia, que hacen notorio este poder. Cuando la enseñanza expresa en los estudiantes algún tipo de alteración y ésta se expresa bajo la forma de resistencia, el docente debe suspender la acción para analizar el por qué. Cuando el alumno se resiste a escuchar ella descubre nuevos horizontes, crea otros mecanismos e introduce la reflexión.

Es así como la enseñanza vista como práctica pedagógica y del poder de esta, obliga al docente a tener en consideración en las reacciones inesperadas de sus estudiantes, durante la acción de la enseñanza y permitirse un stop, para trabajar y reflexionar la relación entre él y sus alumnos.

Otro autor cuyo aporte es pertinente para el estudio aquí presentado, es (Shulman, 2005), quien indica que aspectos como la ética, la reflexión, y la flexibilidad, deben estar presentes en la práctica pedagógica, al momento de presentar dificultad en los contenidos de la materia desarrollada, esta debe estar dirigida al alcance de los objetivos, desarrollo de competencias y las capacidades de los estudiantes,

motivando siempre para alcanzar la autonomía del aprendizaje. , “el docente, no sólo puede dirigir su orquesta desde el podio, sino que además se puede sentar en el fondo del aula y ver tocar los músicos por sí solos como virtuosismo” (

Agrega el mencionado autor que la enseñanza como acción pedagógica, “se inicia con un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento, culmina con la acción de impartir, sonsacar, hacer participar, o seducir, y luego es objeto de mayores reflexiones hasta que el proceso puede reiniciarse”

(Shulman, 2005) propone un modelo de acción y razonamiento pedagógico, cuyo punto de partida y de llegada es la comprensión:

Modelo de razonamiento y acción pedagógica.

**1.- Comprensión de la estructura de la materia.** - El modo en que una idea se relaciona con otra al interior de la misma materia y con ideas de otras materias. Claridad en las metas educativas, las cuales trascienden los límites de la comprensión de textos específico, pero que podrían resultar inalcanzables si se prescinde de ellos Así tener capacidad para transformar el conocimiento de la materia en formas didácticamente impactantes y adaptables a la diversidad que presentan los alumnos en cuanto a habilidades y representaciones.

**2.- Transformación.** - Pensar el camino que ha de conducir desde la materia tal como es comprendida por el profesor hasta llegar a la motivación de los alumnos para aprender. Requiere del siguiente proceso: Preparación: interpretación y análisis crítico de textos, estructuración y segmentación, creación de un repertorio curricular y clarificación de los objetivos. Esta preparación depende de la comprensión de la gama completa de materiales, programas y concepciones de enseñanza existentes.

Representación: uso a partir de un repertorio de representaciones que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, etc.

Selección: escoger a partir de un repertorio didáctico que incluye modalidades de enseñanza, organización, manejo y ordenamiento.

Adaptación y ajuste a las características de los alumnos: considerar los conceptos, preconceptos, conceptos erróneos y dificultades, idioma, cultura y motivaciones, clase social, género, edad, capacidad, aptitud, intereses, conceptos de sí mismo y atención.

Todos estos procesos redundan en un plan para llevar a cabo la enseñanza y lograr

el aprendizaje. El razonamiento pedagógico forma parte de la planificación de la enseñanza en la misma medida que lo hace el acto de enseñar y su contribución al aprendizaje.

**3.- Enseñanza.** - Incluye los aspectos más esenciales de la didáctica, manejo, presentaciones, interacciones, trabajo grupal, disciplina, humor, formulación de preguntas, y otros aspectos de la enseñanza activa, la instrucción por descubrimiento o indagación, además de las formas observables de enseñanza en la sala de clases. **La comprensión, la transformación, evaluación y reflexión siguen teniendo lugar durante la enseñanza activa.**

**4.- Evaluación.** - Incluye la verificación y control durante la enseñanza interactiva, de la comprensión, e interpretaciones erróneas de los estudiantes lo que conduce inmediatamente a un proceso de reflexión. Igualmente se evalúa la comprensión de los alumnos al finalizar las lecciones o unidades mediante evidencias, así como también nuestro propio desempeño y experiencias.

**5.- Reflexión.** - Revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente nuestro desempeño y el de la clase, y fundamentar las explicaciones en evidencias.

**6.- Nueva comprensión.** - Es mediante los actos de enseñanza razonada y razonable. El profesor adquiere una nueva comprensión de las asignaturas, de los procesos didácticos y de los estudiantes, pero esto no se produce automáticamente, se necesitan estrategias, documentación, análisis y debate, entre otros.

## 2.9 Estrategias de aprendizaje y métodos de enseñanza.

(Tapias, 2018) de acuerdo con Gallego & Salvador (2002), plantea que las estrategias didácticas son estructuras de actividad, que hacen reales los objetivos y contenidos, por lo que pueden considerarse semejantes a las técnicas, El concepto de estrategias didácticas incluye estrategias de aprendizaje del estudiante y las estrategias de enseñanza la perspectiva del docente.

En ocasiones el proceso de enseñanza es complicado y de exigencias variadas y su función es dar respuestas a esta acción didáctica, por lo que a veces será necesario seleccionar una variedad de estrategias metodológicas que permitan en el estudiantado asumir la práctica de diferentes estilos de aprendizaje que le asistan en

la comprensión de la materia.

Son diversas las estrategias metodológicas a las que hacen mención los referidos autores, lo que dificulta definir una clasificación que obedezca a un único criterio, por ello agrupan las estrategias metodológicas en función de los elementos básicos del proceso didáctico: profesor, alumno, contenido y contexto.

En el cuadro que a continuación se presenta, (Tapias, 2018) expone un resumen de diferentes autores con los estilos de aprendizaje.

**Tabla 2.3:** Estrategia de aprendizajes y estilos que favorecen

<b>Estrategia</b>	<b>Definición</b>	<b>Estilo de aprendizaje que favorece</b>
<b>Lluvia o tormenta de ideas</b>	Es la forma o trabajo que permite la libre presentación de ideas sin restricciones ni limitaciones, con el objetivo de producir ideas originales o soluciones nuevas	Activo
<b>Lámina o foto mural</b>	Se basa en la presentación de una fotografía, lamina o caricatura (sin texto) proyectada como entrada a un tema de la lección que se quiere ver.	Pragmático activo
<b>Concordar-Discordar</b>	Se fundamenta en presentar a los alumnos un mínimo de 10 y un máximo 20 enunciados breves y redactados de forma tal, que provoque en los participantes, la reflexión de manera individual para después hacer un consenso de manera grupal, para al final responder si está de acuerdo o no con lo que escribió.	Reflexivo
<b>Frases incompletas</b>	Consiste en el que el educando complete oraciones trucas.	Reflexivo y Teórico
<b>Escribir sobre...</b>	Se solicita al estudiante que escriba algo sobre el tema a tratar en la clase. Las	Teórico reflexivo

---

preguntas que se hacen son: ¿Qué sabes?  
¿Qué se te ocurre? ¿Qué piensas cuando te  
mencionan o dicen? Etc.

---

<b>Estudio de un caso</b>	Descripción escrita de un hecho acontecimiento en la vida de una persona, grupo y organización, la situación descrita puede ser real o hipotética, pero construida con características análogas a las presentadas en la realidad.	Teórico
<b>Situación problema</b>	El profesor selecciona una situación problema tomado de la realidad y relacionada con los contenidos del curso que se espera sean abordadas por el alumno de manera grupal. Los fundamental en la forma de trabajo que se genera está en que los alumnos puedan identificar lo que se requieren para enfrentar la situación problema y las habilidades que se desarrollan para llegar a resolverlas.	Pragmático
<b>Método de proyecto</b>	Actividades que enfrentan a los alumnos a situaciones problemáticas reales y concretas que se requieren soluciones prácticas y en las que se expone de manifiesto una determinada teoría.	Activo, reflexivo, pragmático
<b>Exposición</b>	Presentación de un tema lógicamente estructurado en donde el recurso principal es el lenguaje oral, aunque también puede ser el texto escrito. Provee de escritura y organización a material desordenado y además se puede extraer los puntos importantes de una amplia gama de información.	Pragmático, activo y reflexivo
<b>Juegos de</b>	Representación actuada de la vida real,	Activo,

---

<b>roles</b>	relacionada principalmente con situaciones problemáticas en el área de las relaciones humanas con el fin de comprenderlas.	reflexivo, teórico y Pragmático
<b>Trabajo de investigación</b>	Trabajo personal o en grupo que coadyuva a plantear y buscar soluciones a problemas que se presentan en la vida real. En la que en esta parte el alumno recopila, analiza, y reporta la información	Activo, reflexivo, teórico y pragmático
<b>Conferencia interactiva o chat</b>	Los estudiantes ubicados en diferentes lugares geográficos participan activamente en un evento transmitido por internet.	Activo
<b>Actividades de repetición y practica</b>	Los estudiantes practican, repetidamente, aplicando conocimiento específico o una habilidad bien definida.	Pragmático
<b>Búsqueda por internet</b>	Los estudiantes buscan fuentes de información en internet a través de robot de búsqueda	Pragmático
<b>Elaboración de blog y wikis</b>	Se utilizan para plasmar ideas propias sobre temas entendidos a través de medios electrónicos interactivos	Activo, reflexivo.
<b>Foros de discusión ya sea presencial o virtual</b>	Se utiliza para que los educandos expongan sus comentarios libremente de un tema propuesto por el profesor o por otro compañero del curso	Activo reflexivo
<b>Elaboración de mapas conceptuales.</b>	Como un medio de representación que permite visualizar los conceptos y proposiciones de un texto, así como la relación que existe entre ellas.	Teórico Pragmático
<b>Uso de software estadístico</b>	Para que el estudiante maneje, programe e interprete resultados de análisis estadísticos para proyectos de investigación.	Activo reflexivo teórico pragmático

<b>Uso de plataformas Educativas</b>	Los alumnos en diferentes lugares geográficos pueden tener acceso a todos los materiales de un Curso (vía internet) en cualquier modalidad e interactuar entre profesores y compañeros	Activo reflexivo teórico Pragmático
--------------------------------------	--	---

Elaborado: A partir de (Tapia 2018)

A las anteriores estrategias, se consideró necesario añadir, por su importancia para la temática que nos ocupa, la propuesta realizada por (Tapias, 2018), Proyectos de Aprendizaje Tutorado, cuya aplicación ha resultado beneficiosa en el ámbito académico universitario.

**Tabla 2.4:** Estrategia de Aprendizaje y Estilos que favorecen

<b>Estrategia</b>	<b>Estilo de Aprendizaje que favorece</b>
<b>Proyectos de Aprendizaje Tutorado.</b> La oferta docente está específicamente diseñada para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes, bajo la tutela del profesor y en escenarios variados (no sólo las aulas, sino también las bibliotecas, internet, instituciones profesionales...).	Activo, Reflexivo y Pragmático

Elaborado: A partir Gutiérrez & Tapias (2010)

### **2.10 La estrategia didáctica y sus componentes básicos.**

Al respecto, (Díaz Barriga Arceo, 2017) considera que es conveniente que varios elementos comunes deben estar presentes es una estrategia didáctica, para lograr aprendizajes acertados y transferibles a contextos reales, significativos y motivacionales.

Por su parte (Barriga, 1999) presenta un diseño de estrategias didácticas que le otorgan al profesor, elementos valederos para encauzar y organizar el proceso didáctico de la práctica pedagógica, siendo estos elementos los siguientes:

- **Nombre de la Estrategia:** dentro del diseño de estrategias didácticas es conveniente que el profesor personalice la estrategia, esto permite que la audiencia reconozca y se compenetre con los procedimientos lógicos que allí

se plantean. Además, el profesor desarrollará el sentido de pertenencia con la estrategia diseñada, en consecuencia, su discurso y procedimientos generarán credibilidad y seguridad.

- **Contexto:** Es el escenario donde se realiza el encuentro pedagógico, es fundamental que el profesor conozca el ambiente de aprendizaje para el diseño y selección de los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) además de los recursos y medios disponibles.
- **Duración Total:** Es la duración de la estrategia o su tiempo total; es decir, el profesor sumará el tiempo de cada procedimiento (método, técnica y actividad) empleado en cada momento instruccional y el resultado será el lapso total estimado de la estrategia. Es importante resaltar que el tiempo empleado no debe transformarse en una limitante de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en efecto, es necesario emplear el tiempo necesario para que el estudiante consolide la información y la transfiera a la memoria significativa.
- **Objetivos y/o Competencias:** En el diseño de las estrategias didácticas el profesor está llamado a redactar las metas de aprendizaje que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje, dichas metas son el producto del diagnóstico previo que ha realizado el profesor al considerar las características de los estudiantes, el contexto social donde se implementará la estrategia y los recursos de la institución educativa.

Las metas, objetivos o competencias de aprendizaje son definidos como enunciados que orientan, promueven y potencian las habilidades en los estudiantes y estas se deben desarrollar antes, durante y después del proceso de enseñanza.

Los objetivos de aprendizaje deben ser observables, cuantificables y evaluables, finalmente, los objetivos deben diferenciarse de las actividades, puesto que son un conjunto de pasos orientados al logro de un objetivo.

- **Sustentación Teórica:** se refiere a la orientación del aprendizaje que el profesor asume dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta postura tiene como base los enfoques del aprendizaje (conductistas, cognitivista y constructivista), o bien, otra sustentación teórica pertinente a los procesos que el profesor desee promover. No existe limitante: toda teoría, enfoque o modelo poseen fortalezas para el diseño de estrategias didácticas, siempre y cuando permitan al estudiante comprender lo que se discute en

clases y aprender a expresarlo de manera lógica y coherente para el resto de la vida. Por lo tanto, toda estrategia carente de un sustento teórico posee debilidades que afectan la cognición del estudiante.

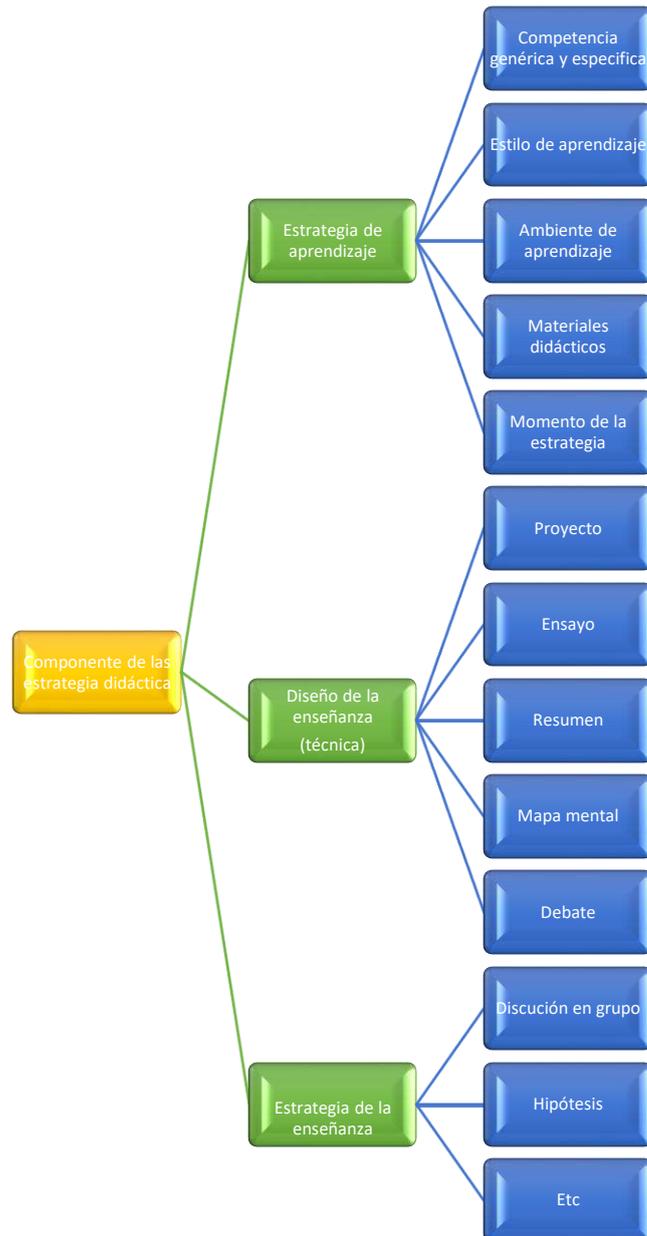
- **Contenidos:** Como ya fue mencionado anteriormente, tanto los objetivos y las competencias conviene estar orientados a la comprensión de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. Por esta razón, el profesor al diseñar una estrategia didáctica, específicamente en la secuencia didáctica, debe orientar los procedimientos (métodos, técnicas y actividades) al logro y comprensión de los contenidos.
- **Secuencia Didáctica:** son todos aquellos procedimientos instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica, divididos en momentos y eventos instruccionales orientados al desarrollo de habilidades sociales (competencias) sobre la base en las reflexiones metacognitivas.

Sin embargo, para los precitados autores, las principales estrategias para la enseñanza evidenciables en una secuencia didáctica, son:

- 1) Las estrategias pre instruccionales, las que preparan y alertan al estudiante con relación con qué y cómo va a aprender. Preparar al alumno hacia un nuevo aprendizaje, por lo que es necesario utilizar estrategias para la presentación y la nueva información haciendo uso de los factores como lo sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del estudiante, planear o suscitar problemas, describir la secuencia de la tarea a realizar, relacionar el contenido con las experiencias previas del estudiante.
- 2) Estrategias Co-instruccionales, apoyadas en los contenidos curriculares durante el proceso de la enseñanza, las cuales cumplen funciones de detección de información principal, conceptualización de contenidos y mantenimiento de la atención y motivación, con estrategias tales como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.
- 3) Estrategias Post-instrucciones, son aquellas presentadas posterior al contenido que se ha de aprender, permitiendo al alumno crear una visión sintetizada, integradora, y de crítica del material, así como valorar su propio aprendizaje. Algunas

de las estrategias planteadas en este contexto son: resúmenes finales, redes semánticas, cuadros sinópticos y cuadros comparativos, mesa redonda, foro y el debate. Siendo que estas son las que promueven e indican el momento de cierre a través de la discusión y reflexión colectiva, así como lograr que los estudiantes realicen una representación que les facilite recordar el proceso. 4) La evaluación, como proceso que supervisa la instrucción, no es ubicable en ninguno de los momentos instruccionales, ya que el monitoreo y la retroalimentación, con intensión instruccional han de ser constantes, por ello es importante una permanente supervisión de la actividad realizada por el estudiante y así acumular evidencias de su progreso en el aprendizaje, de su retroalimentación como información oportuna sobre su desempeño, con la intensión de que sus avances mejoren a futuro.

**Grafico 2.1:** Componentes de la didáctica hipótesis específica genérica



Elaborado por: Adriana Freire (2022)

### 2.11 La preparación pedagógica de los profesores Universitarios.

Una de las temáticas más actuales dentro del ámbito universitario, es la formación continua de los profesionales que ejercen la docencia y que no se han recibido previamente en carreras de carácter pedagógico, siendo esto visto como una necesidad que permita mejorar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que siendo este el motivo principal de la investigación aquí presentada, se recurrió a la búsqueda de autores contemporáneos que permitan sustentar lo relacionado con la preparación pedagógica de los docentes universitarios.

(Medina, 2020) destaca que un aspecto importante en el desarrollo de la calidad de la educación, es la preparación del docente, la cual fue decretada por la UNESCO,

como una necesidad imperante para enfrentar los retos provenientes de la sociedad global y unipolar. Agrega la autora, que para los investigadores asociados a esta organización, señalan que las sociedad actual, producen un alto porcentaje de conocimientos, el cual es divulgado hasta el lugar más recóndito del planeta, por lo que la educación de este siglo debe estar caracterizada por ofrecerles a los profesores una formación continua, que les permita el reciclaje y actualizaciones constantes de conocimientos necesarios para ejercer sus funciones, así como prepararlo para los cambios que se avecinan y que son indetenibles.

Con relación a los países latinoamericanos y europeos, la preparación de los profesores resulta una preocupación permanente, por lo que se plantea la imperante necesidad de transformar los actuales sistemas educativos, dentro de este ámbito resaltan cuatro aspectos fundamentales que debe poseer un educador, como parte de un proceso de formación continua, estos son: actitud, conocimientos, habilidades y competencias docentes.

Para (Medina, 2020), el profesor es una pieza clave en la transformación de la educación, por lo que amerita poseer una visión integral, ser mediador, un guía, ser servicial, aprendiz, observador e investigador, cualidades necesarias que debe aplicar en su diario trabajo.

Agrega la autora, que la calidad educativa puede mejorar, a través de la formación y actualización de los profesores, pero que es necesario acompañar y profundizar estas actividades de estudio en los problemas específicos del proceso de enseñanza aprendizaje. En las universidades latinoamericanas es elevado el número de profesionales dedicados a la docencia, la mayoría de ellos no poseen una formación pedagógica previa o posterior, lo que limita sus competencias sociológicas, psicológicas, pedagógicas y didácticas requeridas para desarrollar, con eficiencia si labor pedagógica.

Es por ello que surge la necesidad de que logren los conocimientos, habilidades y recursos pedagógicos, de tal manera que enfrenten científicamente su labor como docente universitario y de esta manera contribuir a mejorar la calidad del proceso docente en las universidades.

Por su parte, (Giusti, 2007) plantea que siempre se creyó que “quien sabe hacer, sabe automáticamente enseñar” lo que no generaba interés por la preparación pedagógica de los profesores, pero con el transcurrir del tiempo ha quedado demostrado suficientemente, que el dominio de los contenidos en una determinada especialidad no garantiza que el docente esté en capacidad de desarrollar un proceso

de enseñanza aprendizaje, con la calidad y pericia que se requiere y que garantice a su grupo de clase un aprendizaje significativo, con la apropiación de los objetivos dados.

Por lo que para enseñar primero hay que aprender, por lo que se requiere por parte del docente y de la institución donde ejercen su labor, ofrecer una preparación pedagógica permanente, que le brinde la posibilidad de mantenerse actualizado, con relación a los últimos avances, tanto en la ciencia que imparte y de las ciencias pedagógicas.

De lo anterior se puede inferir, que ninguna preparación técnica especializada, prepara plenamente a los profesionales, para ejercer la docencia, ya que no poseen la formación pedagógica, para enfrentar esta labor.

Sin embargo, estos especialistas no docentes, se sorprenden, pues su formación académica con la práctica real no coincide, lo que genera controversias en relación con sus expectativas y necesidades profesionales, que al no ser satisfechas generan desilusión, insatisfacción e incompetencia. (Rodríguez, 2020)

Dentro de las innovaciones educativas universitarias, la profesionalización de la docencia tiene como objetivo profesionalizarla, de tal forma que el ingeniero, el médico, el contador, el agrónomo, el arquitecto, independientemente de su formación inicial, puedan hacer de la docencia una actividad profesional. Se usa con frecuencia el término profesionalización para hacer referencia a la idoneidad o estado óptimo para desarrollar una profesión. Este supuesto permite inferir que es preciso analizar la profesionalización como uno de los grandes retos de la educación que constituye la base para la solución de problemas planteados a ésta. (Suárez, 2015)

Sería pertinente agregar los criterios de formación de formación del profesorado planteados por diferentes versados en la materia y resumidos por (Añorga, 2014), los cuales se enumeran a continuación:

1. Constituye un proceso inevitable a partir de transformar el rol de todos los educadores y es una exigencia que deviene del desarrollo social, que como tendencia es deseable porque garantiza mayor calidad en el desempeño profesional.
2. Es un principio básico de estructuración del proceso pedagógico profesional permanente.
3. Es el núcleo central de la actividad, que determina la naturaleza social de los participantes, así como sus resultados, permitiéndole interpretar y fundamentar sus acciones, así como tener una concepción propia de su tarea

profesional.

4. Es un proceso que comienza en la formación inicial y alcanza su plenitud en la educación avanzada en la cual está vinculada al desempeño, el desarrollo de las competencias y la profesionalidad.
5. Enfatiza en dominios tales como el de las concepciones sobre la profesión, la ética, el sentido de pertenencia y de la identidad profesional. Posibilita el desarrollo de competencias profesionales.
6. Tributa al perfeccionamiento del modo de actuación profesional pedagógica, de ahí su elevado impacto social positivo.
7. Se identifica por su esencia procedimental y actitudinal en donde conocimientos, habilidades, modos de proceder y valores convergen en el cumplimiento de tareas sociales.
8. Tiene carácter diferenciado, garantizando el conocimiento de las problemáticas surgen en el proceso docente-educativo, además de sus vías de solución, aplicación y validación.
9. Su resultado es el acercamiento al mejoramiento profesional y humano.

Al analizar lo antes expuesto, se puede inferir, que en la actualidad son muchos los profesores que emplean un limitado repertorio de estrategias metodológicas y evaluativas, ya que la mayoría no ha recibido formación en planificación pedagógica, diseño curricular, metodologías y recursos didácticos, y mucho menos, en sistemas y técnicas de evaluación.

El nuevo paradigma docente, según (Cordero, 2014), se encuentra centrado en el aprendizaje de los estudiantes, así como, en su capacidad psicopedagógica y didáctica, características más que necesarias, lo que justifica la importancia de formar parte en el campo de las competencias que va a adquirir el estudiante, ejemplo de ello son: el trabajo en equipo, el trabajo autónomo, su capacidad creadora e innovadora, lo que replantea la función del profesor, ya que no solo debe enseñar la asignatura, sino que debe ejercer un rol de tutor, que dinamice las experiencias y tareas de aprendizaje y así aprender y emplear métodos alternativos a su clase magistral.

### **2.11 Formación del docente universitario en Ecuador. Aspectos legales, normativas.**

Con relación a este aspecto, resulta importante lo planteado por (Castellanos, 2017) con relación a la formación del profesor universitario en Ecuador, afirma la autora que en Ecuador la educación ha sido objeto de significativas transformaciones en los

últimos años, así como el desarrollo de la formación académica.

Con la creación de varios organismos rectores de la política educativa Universitaria, tales como: el Consejo de Educación Superior (CES), El Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), las cuales han contribuido a darle relevancia a los procesos concernientes a la Educación Universitaria en Ecuador.

EL funcionamiento coordinado de todos estos organismos, han logrado implantar diversas políticas reguladoras de la Educación Superior. La misión del CES consiste en la planificación, regulación y coordinación de todo el Sistema de Educación Superior, con el apoyo del CEAACES, con la rectoría de la Senescyt, además de la reglamentación general en materia de Régimen 70, de igual manera La formación y el trabajo docente en el Ecuador Académico, diseño y creación de carreras y programas de postgrado y el Reglamento de carrera y escalafón del personal académico de las Instituciones de Educación Superior.

El CEAACES cumple funciones inherentes al ejercicio de la rectoría de la política pública, creando los procesos necesarios que garanticen la calidad educativa. (Castellanos, 2017). Este organismo es el encargado de la evaluación, acreditación o suspensión de universidades, teniendo como base un modelo de evaluación y acreditación, así como la acreditación, sumado a la evaluación de profesores universitarios. Es de hacer notar, que en el cumplimiento de sus funciones este organismo ha cerrado catorce universidades, las cuales no estaban dentro de los parámetros de calidad exigidos, en especial los referidos a planta profesoral formada, con estabilidad laboral y dedicación a tiempo completo. Con el fin de propiciar universidades con una orientación estratégica hacia el cambio de matriz productiva del país y la construcción del Buen Vivir, ha categorizado otras universidades.

EL máximo organismo rector de la Política Pública en Educación Superior es el SENESCYT, cuya responsabilidad consiste en la coordinación de las acciones entre todas instituciones que sustentan el Sistema de Educación Superior, así como la Función Ejecutiva del Estado Ecuatoriano.

Todos estos organismos aglomeran a todas las universidades de Ecuador, todo lo referido la selección, promoción, formación, desarrollo y cesantía de los académicos proviene de estas instituciones, que en marcan el desarrollo del Sistema Educación Superior.

Con relación a la formación, y perfeccionamiento del docente universitario, el Consejo

de Educación Superior CES, en el capítulo III de su reglamento, establece la necesaria existencia de un Plan de Perfeccionamiento para cada período académico, para cada período académico el cual ha de ser presentado por los rectores ante la Senescyt para su aprobación

El diseño del plan de perfeccionamiento, debe estar proyectado en concordancia con las necesidades del personal, así como con los objetivos y necesidades de la universidad. Se contemplan, además, beneficios especiales (licencias) para los profesores que necesiten realizar estudios de Doctorado y estén ubicados en las categorías de Auxiliar y Agregado. (Castellanos, 2017) agrega que otros de los aspectos que contempla este plan son:

- Los cursos u otros eventos de capacitación y/o actualización
- realizados tanto en el país como en el extranjero;
- Los cursos en metodologías de aprendizaje e investigación;
- Los programas doctorales que realice el personal académico
- titular agregado y auxiliar;
- Períodos sabáticos
- Programas Postdoctorales (Art. 70)

Indica la autora antes mencionada, que el CES estipula que todos estos cursos y programas, contarán con el apoyo económico de diversas índoles, tales como: Becas, licencias, permisos comisiones de servicios, entre otros. Es necesario acotar los procesos de evaluación para el aseguramiento de la calidad educativa en concordancia con lo establecido en el CEAACES.

Por todo lo antes expuesto, a través de este reglamento, se hace realidad el perfeccionamiento académico del profesorado universitario, motivo de interés y preocupación en las últimas décadas de la educación superior en Ecuador.

## **2.12 Lineamientos para la formación docente de los profesores de la ESPOCH.**

En el informe de autoevaluación institucional, elaborado por la dirección de evaluación y aseguramiento de la calidad, de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH, INFORME DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL, 2019) señala que la visión de la institución es la de ser la institución líder de docencia con investigación, que garantice la formación profesional y de investigadores, la generación de ciencias y tecnologías para el desarrollo humano integral, que sea merecedor de reconocimiento nacional e internacional, cuya misión es la de formar profesionales e investigadores que contribuyan al desarrollo sustentable del país. Por ello la ESPOCH en dicho informe describen que la institución desarrolla políticas,

normativas y/o procedimientos institucionalizados, aprobados y vigentes, e instancias responsables para la planificación y gestión de la planta de profesores, en el marco de su modelo educativo y de su planificación estratégica.

Indican en dicho informe que en la actualización del PEI 2017-2018, se promueve una política de fortalecimiento del cuerpo docente, a través del Plan de Capacitación y Perfeccionamiento Académico. Es importante acotar con relación a la implementación de dicho Plan, que la ejecución se cumple parcialmente debido al desconocimiento del mismo y a los trámites burocráticos.

La institución ejecuta los procesos de selección, distribución de actividades, titularización y promoción, formación y capacitación, y evaluación integral del desempeño de la planta de profesores para el desarrollo sostenible de las funciones sustantivas conforme a su modelo educativo, planificación estratégica y a la normativa vigente del sistema de educación superior. Con base en la normativa vigente, se ha implementado un procedimiento para el crecimiento sostenible de la planta docente, con el objetivo de garantizar la suficiencia y calidad de la misma. La eficacia de este plan se evidencia en la cualificación del cuerpo docente y en el incremento del número de magísteres y doctores para el cumplimiento de las funciones misionales. En este contexto, la institución ha realizado un llamado a concursos de méritos y oposición en el año 2018 logrando incrementar su planta titular docente. (Convocatoria, resoluciones, acciones de personal).

Posee las evidencias respectivas de la promoción para el personal docente titular aplicando el Reglamento Interno de Carrera Escalafón de Profesores (Resoluciones, actas de reuniones, acciones de personal). Cuenta con la evidencia del Plan Anual de Capacitación al Personal Académico, los responsables, el presupuesto, así como la forma en que fue socializado.

Se evidencia la ejecución del Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico; sin embargo, se cumple parcialmente debido al desconocimiento y al trámite burocrático. El proceso de Evaluación Integral al Desempeño del Personal Académico que se aplica a todos los docentes de la institución (Heteroevaluación, Autoevaluación, Coevaluación Directivos y Coevaluación Pares), se desarrolla periódicamente y sus resultados se evidencian en los informes finales de los períodos de evaluación, los cuales fueron remitidos a las autoridades académicas y administrativas de la institución.

En conclusión a lo planteado, se puede inferir, que la transformación de la Educación Superior en Ecuador conduce al tránsito de nuevos paradigmas cognitivos que



conlleven hacia el diálogo de saberes y hacia el tránsito desde el modo de producción de conocimientos hacia el modo (contextualizado, con respuestas a las ingentes necesidades del país y la región) y en un futuro no lejano, hacia el modo donde la transdisciplinariedad orienten la generación de conocimientos y la formación de los profesores universitarios. (Castellanos, 2017)

## CAPITULO III

### 3.1 Supuestos o Hipótesis de Trabajo.

La formación didáctica no es reconocida como una necesidad por el cuerpo docente de la Facultad de Ciencias Pecuarias, Escuela Politécnica del Chimborazo.

Las acciones llevadas a cabo por el personal docente de la Facultad de Ciencias Pecuarias, Escuela Politécnica del Chimborazo, no se enmarcan en la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica.

Se desconocen las demandas y necesidades de las docentes profesionalitas para el desarrollo de supuestos teóricos necesarios que permitan el fortalecimiento del eje didáctico fundamentado en la sociocrítica.

### 3.2 Metodología.

#### 3.2.1 *Fundamentación Paradigmática.*

En la presente investigación se asume la fundamentación paradigmática como el conjunto de procesos que desarrolla el investigador a propósito de alcanzar la construcción de significados que permiten comprender la esencia del objeto de estudio. En este sentido, el presente trabajo se fundamenta en el paradigma Sociocrítico, siguiendo los preceptos que establecen Strauss & Corbin (1990). Con el paradigma socio-crítico se pretende lograr producir lineamientos para el desarrollo de una política de formación continua en didáctica para el personal docente de la Facultad de Ciencias Pecuarias, Escuela Politécnica del Chimborazo, a partir de los procesos simbólicos como producto de la interacción entre los profesores y estudiantes que por sus características deben ser interpretadas para ser comprendidos a partir de la premisa de que los seres humanos expresan su interioridad mediante manifestaciones sensibles.

#### 3.2.2 *Tipo de Investigación.*

A los efectos de abordar la objetividad que está dada, en función de Proponer lineamientos para el desarrollo de una política de formación continua en didáctica para el personal docente de la Facultad de Ciencias Pecuarias, Escuela Politécnica del Chimborazo, el presente estudio se orienta bajo un tipo de investigación cualitativa, el cual es definido por Martínez (2006) como aquel que se apoya en la seguridad de que las subjetividades que están presentes en el ser humano y que son exteriorizadas mediante sus tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en el que habita se van internalizando con el transcurrir del tiempo histórico en un espacio determinado, generando de esta manera regularidades que pueden explicar el

comportamiento tanto individual como grupal de una manera adecuada.

Es por ello que se puede afirmar que, desde el presente estudio se asume la investigación cualitativa como aquella que permite abordar la realidad que está presente de forma integral, sin fragmentaciones del objeto de estudio o bajo una perspectiva de causa-efecto como ocurre con la investigación cuantitativa. Así, dada las características de la investigación cualitativa, el abordaje del presente estudio bajo este tipo de trabajo permitirá conocer las situaciones y contextos sociales que están presentes, en donde se considerará la subjetividad e interioridad de los participantes como objeto de conocimiento. En este sentido, se considera como parte de esta investigación la comprensión de las personas como sujetos de estudio dentro del marco de referencia de ellas mismas, tal como lo refieren Taylor y Bogdan (1984), a propósito de comprender cómo los participantes ven y asumen la objetividad que está dada.

### **3.3 Diseño de Investigación.**

El presente estudio se orienta bajo un diseño de campo, sustentado en la investigación interpretativa participativa desde el enfoque fenomenológico. El diseño de campo, es definido por Hernández, et al., (2006) como aquel que "...permite contrastar los hechos con las teorías, y sirve como estrategia sistemática que asegura una apropiada recolección de la información. Además, es un plan concebido para abordar y dar respuesta al problema formulado. (p.138). Este diseño se construye desde el espacio para la acción del conglomerado profesoral de la Facultad de Ciencias Pecuarias, Escuela Politécnica del Chimborazo, y tiene como orientación el desarrollo crítico y autocrítico como vía para la comprensión, transformación y emancipación, centrado en los hallazgos de la práctica pedagógica del docente y específicamente en el eje didáctico desarrollado, desde la interpretación reflexiva autocrítica, en la que toda creación de conocimiento debe estar apegada a ella, por tanto, se asume que referenciar la práctica pedagógica y el eje didáctico del cuerpo profesoral es hacer del acto educativo un mecanismo de transformación y emancipación. En tal sentido, la utilidad de aplicación de la interpretación vivencial fenomenológica descrita se realizará en función al modelo desarrollado por Restrepo, (2014).

### **3.4 Procedimiento.**

El proceso de análisis de los datos recabados a propósito de proponer lineamientos para el desarrollo de una política de formación continua en didáctica para el personal docente de la Facultad de Ciencias Pecuarias, Escuela Politécnica del Chimborazo,

se realizó tomando como base la Teoría Fundamentada, lo cual permitió establecer una continua comparación de situaciones, de construcción de matriz de datos emergentes y de su análisis. Estos procesos permitieron construir nociones conceptuales, categorías, proposiciones e hipótesis respecto a la problemática en estudio. En consecuencia, se asume tanto la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua para la identificación, interpretación y explicación de las categorías emergentes. En tal sentido, se toma en cuenta los aportes de Glaser y Strauss (1967), Pandit (1996) y Strauss y Corbin (1990).

#### *3.4.1 Escenario de Investigación.*

El escenario o contexto de investigación que se toma para el desarrollo del presente estudio es la Facultad de Ciencias Pecuarias de la Escuela Politécnica del Chimborazo. La institución en la actualidad atiende a una población de 300 estudiantes que se están formando como Ingenieros.

#### *3.4.2 Participantes.*

El laboratorio social estuvo conformado por cinco profesores del Facultad de Ciencias Pecuarias de la Escuela Politécnica del Chimborazo que conforman el laboratorio social, los cuales poseen estudios de maestría, que pertenecen a la categoría de asistentes y agregados con dedicación exclusiva en esta universidad. La selección de los informantes que constituye en laboratorio social se realizó estimando los siguientes criterios: con título de Maestría, perteneciente a la categoría asistente y agregado, disposición a participar en el estudio de manera solidaria.

En este sentido, en función al diseño de investigación se tiene previsto que el laboratorio social participe de manera activa y establezca conjuntamente con la investigadora un equipo de discusión con períodos de reuniones dos veces al mes, a objeto de llevar a cabo el proceso de interpretación de la realidad que está dada desde el paradigma Sociocrítico.

#### *3.4.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.*

Las técnicas implementadas para recabar la información requerida, permitió dar respuesta a los objetivos; siendo en este caso la encuesta dirigida a los cinco docentes participantes en el estudio, adscritos al Facultad de Ciencias Pecuarias de la Escuela Politécnica del Chimborazo. En este orden de ideas, vale destacar que, en la presente investigación se realizó observaciones participantes en los ambientes de aprendizajes de los informantes que constituye el laboratorio social, donde se recolecto información necesaria y se empleo el diario de campo para registrar lo ocurrido, así como las conversaciones formales e informales que se presenten en el

desarrollo del estudio.

En este sentido, Palella y Martins, (2010), enuncian que la técnica de observación “...consiste en el uso sistemático de nuestros sentidos, orientados a la captación de la realidad que se estudia...” (p. 126). Es por ello que se puede afirmar que, la observación ofrece al investigador, una forma objetiva de recolectar la información, en el escenario o contexto en el cual se detectó el problema, y su aplicación consiste en compartir las actividades y ocupaciones del colectivo que se desea investigar, tomando nota de todo lo observado y obteniendo las conclusiones respectivas.

De esta forma es importante destacar que el diario de campo, a los efectos del presente trabajo representa un cuaderno de notas de carácter personal, en el que se registran los comportamientos de la experiencia que tiene lugar por parte del observador o de otros actores en el ambiente que se observa; así las anotaciones permiten en este caso a la investigadora registrar y reseñar sus emociones, percepciones, y demás subjetividades emergentes durante el desarrollo del proceso de observación.

Por su parte, de acuerdo con Ramírez (2007), la técnica de la encuesta se define como “... un proceso deliberado, sistemático, dirigido a obtener información en forma directa del contexto donde tienen lugar las acciones...” (p.73). Esta técnica permitirá la aplicación de un cuestionario como instrumento de recolección de datos, definido por Fideas (2012) como “...cualquier recurso, dispositivo o formato en papel o en digital, que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información...” (p.69).

En función a lo expuesto, la encuesta aplicada a los docentes, permitió profundizar en las creencias, experiencias de los actores o sujetos de investigación. Para su desarrollo se estima la realización de un cuestionario que permita servir de orientación respecto a la información que desea ser recabada en función a los objetivos de investigación.

#### *3.4.4. Técnicas de Interpretación de la Información*

Una vez que se recopilados los testimonios a partir de las observaciones y encuestas realizadas, se procedió a interpretar los hallazgos a objeto de darles sentido y al mismo tiempo ofrecer una explicación de los mismos, considerando el momento de carácter teórico que implica y los objetivos que preliminarmente se han delineado en el estudio.

Para el procesamiento de los datos emergentes de la encuesta se empleó el método estadístico, la cual permitirá, extraer los porcentajes y representar gráficamente los resultados de los datos obtenidos para tener la información ordenada con

representaciones visuales que permitan su análisis. Asimismo, se recurrirá a la estadística descriptiva para su representación e interpretación. (Hernández et al., 2008).

De la misma manera, se precisarán de la puesta en marcha de diversas estrategias, entre ellas se distingue la categorización, estructuración y triangulación de datos. Mediante la categorización, se busca dividir o separar el elemento a objeto de entender el fenómeno, tal como lo explica Martínez, (2006),

De asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, párrafo, evento, hecho o dato; y como nuestra mente salta velozmente de un proceso a otro tratando de hallarle un sentido a las cosas que examina, como se adelanta y vuelve atrás con gran agilidad para ubicar a cada elemento en un contexto y para modificar ese contexto o fondo de acuerdo con el sentido que va encontrando en los elementos, se aconseja una gran tolerancia a la ambigüedad y contradicción (que, quizá, sean solo aparentes), una gran resistencia a la necesidad de dar sentido a todo con rapidez, y una gran oposición a la precipitación por conceptualizar, categorizar o codificar las cosas de acuerdo con los esquemas que nos son ya familiares. (p.106)

Por su parte, la estructuración es el proceso en donde el investigador busca regularidades y ordena los elementos según las relaciones que tengan lugar entre ellos; al respecto Gadamer, (1996) indica que, la estructuración es un proceso natural del ser humano, en tanto que:

La mente humana trabaja sobre los datos que recibe, como el escultor sobre su bloque de mármol. Diferentes escultores pueden extraer estatuas diferentes del mismo bloque. Diferentes mentes pueden construir también mundos diferentes del mismo caos monótono e inexpressivo. Tal vez en el área de la percepción auditiva sea donde mejor se compruebe esta realidad: cuando a nuestro alrededor se desarrollan varias conversaciones diferentes al mismo tiempo, podemos oír y dar sentido a una que nos interesa, mientras desoímos las demás que no nos llaman la atención y permanecen siendo lo que objetivamente son: simple ruido; pero en cualquier momento podemos cambiar nuestra atención, y lo que era simple ruido se convierte en conversación interesante, y viceversa. (p.67)

En lo que concierne a la triangulación, vale destacar que es el proceso en donde los datos recabados se analizan desde distintos ángulos a propósito de compararlos y contrastarlos entre sí, es decir, también implica que la información relevada presente puntos de vistas diferentes, realizando comparaciones diversas de un mismo fenómeno y en varios momentos con múltiples procedimientos. Al respecto Taylor y Bogdan, (2000) señalan que la triangulación de los datos se lleva a cabo en las siguientes fases:

-Descubrimiento: Consistente en la búsqueda de información, el desarrollo de conceptos, proposiciones y tipologías iniciales.

-Codificación: En esta fase se reúnen y se analizan todos los datos que se refiere al tema objeto de estudio. Se desarrollan categorías de codificación, se codifican todos los datos pertenecientes a las diversas categorías y por último se refina el análisis realizado inicialmente.

-Relativización de los Datos: Consistente en la interpretación de los datos, de acuerdo al contexto en el que han sido escogidos; se incluyen los supuestos propios para llegar a una reflexión crítica del objeto de estudio.

Asimismo, es de destacar que, el análisis de documento y de contenido permitió indagar y develar los elementos que distinguen a la práctica pedagógica del docente en función al eje didáctico que implementa el laboratorio social conformado por los docentes participantes en el estudio. Para el análisis de la información obtenida en el proceso de investigación se empleará el análisis de contenido; definido por Carrera y Vásquez (2007) como:

...una técnica de procesamiento de cualquier tipo de información acumulada en categorías codificadas de variables que permitan el análisis del problema motivo de la investigación. En estos términos, el análisis de contenido permite la construcción de una matriz de datos, por cuanto hace referencia a unidades de análisis, variables y valores o respuestas. Así mismo, hace referencia a un universo de estudio... (p. 59).

De esta forma, se pudo conocer las diversas posturas, ideas y conceptos manejados por la comunidad científica respecto al tema en estudio, desde una concepción holística de la realidad.

A manera de cierre es de afirmar que, la interpretación investigativa ofreció herramientas para el desarrollo del estudio, entre ellas se pueden mencionar las siguientes: cuaderno de reflexiones de los profesores, planes de evaluación, guías



de trabajo, resumen de la actuación evaluativa del estudiante, ensayos y otras actividades de evaluación diseñadas e implementadas por el docente.

## Capítulo IV

### 4.1 Análisis de los resultados.

En este capítulo se desarrolla la habilidad descriptiva y hermenéutica a partir de los resultados que arrojó el trabajo de campo. El análisis recorre el mundo social de la universidad. La óptica de los participantes en los grupos focales y entrevistas semiestructuradas son los fundamentos de la interpretación.

En el capítulo cuatro fue descrito el proceso del trabajo de campo y la codificación de los hallazgos, en un primer nivel de tratamiento de datos. Ahora se robustecen las modalidades metodológicas de la investigación en su conjunto a través de la construcción del sistema de cualidades de la información. Posteriormente se presentan los resultados a modo de epígrafe, en los que se desarrollan las relaciones extraídas de las microcategorías y categorías de los grupos de docente. Estos apartados se leen como relatos fenomenográficos, están descritos generalmente en tiempo presente para salvaguardar la significación que proviene de las percepciones agregadas.

### 4.2 Encuesta.

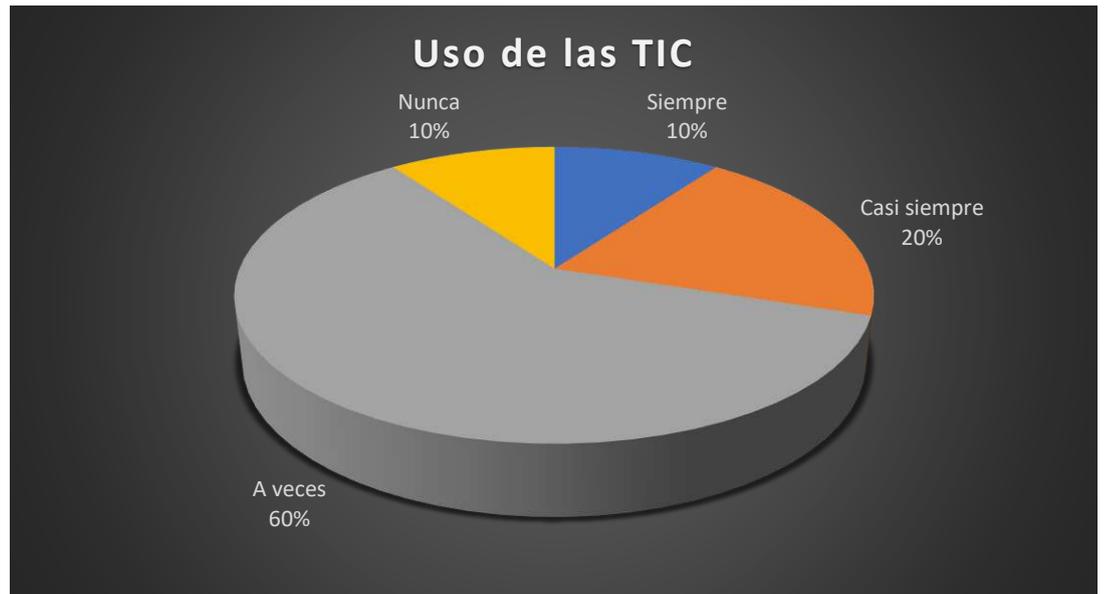
Pregunta nº 1:

¿Utiliza las TIC como medio pedagógico para la enseñanza de sus estudiantes?

**Tabla 4.1:** Las TIC

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	2	10%
Casi siempre	4	20%
A veces	12	60%
Nunca	2	10%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: Encuesta Profesores  
Elaborado por: Adriana Freire (2022)



**Gráfico 4-1:** Uso de las TIC  
 Fuente: Encuesta realizada, profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)

**Análisis:**

Los resultados del gráfico 4-1 nos indica con un 60% de los profesores muy pocas veces utilizan las TIC como estrategia pedagógica para sus clases mientras que 20% casi siempre las utiliza, y tan solo un 10% permanente aplica esta estrategia, quedando un 10% que no la utiliza.

**Interpretación:**

Este resultado nos demuestra la poca utilización de parte del docente de la facultad del uso de las nuevas tecnologías para sus clases, perdiendo interés por parte del estudiante por sus clases al no ver innovación en las mismas, solo utilizando medios educativos tradicionales que ya están en desfases.

**Pregunta Nº 2:**

El diseño meso, micro y macro curricular lo adapta a estrategias pedagógicas dinámicas.

**Tabla 4.2:** Estrategia curricular

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Dinámicas	8	30%
Tradicionales	12	70%
<b>TOTAL</b>	20	100.0%

Fuente: Encuesta Profesores

Elaborado por: Adriana Freire (2022)



**Gráfico 4-2:** Estrategias dinámicas.  
 Fuente: Encuesta realizada, profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)

**Análisis:**

Los resultados del gráfico 4-2 nos muestra un resultado del 70% de utilización de estrategias tradicionales educativas, mientras que solo un 30% utiliza estrategias dinámicas para sus clases teóricas o prácticas.

**Interpretación:**

Los resultados anteriormente mostrados nos arrojan un grupo de docente que sigue enseñando de una manera tradicional y desfasada para la época, lo cual hace que el estudiante no se interese por la materia impartida.

**Pregunta 3:**

¿Utiliza herramientas pedagógicas a través de metodologías innovadoras?

**Tabla 4.3:** Metodologías innovadoras

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	1	5%
Casi siempre	5	25%
A veces	12	60%
Nunca	2	10%

<b>TOTAL</b>	20	100.0%
--------------	----	--------

Fuente: Encuesta Profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)



**Gráfico 4-3:** Metodologías innovadoras  
 Fuente: Encuesta realizada, profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)

**Análisis:**

Los resultados del gráfico 4-3 nos indica con un 60% de los profesores muy pocas veces utilizan estrategias metodológicas innovadoras para sus clases mientras que 25% casi siempre las utiliza, y tan solo un 5% permanente aplica estas metodologías, quedando un 10% que no la utiliza.

**Interpretación:**

Este resultado nos demuestra la poca utilización de parte del docente de la facultad del uso de las metodologías innovadoras para sus clases, perdiendo interés por parte del estudiante por sus clases al no ver innovación en las mismas, solo utilizando medios educativos tradicionales que ya están en desfases.

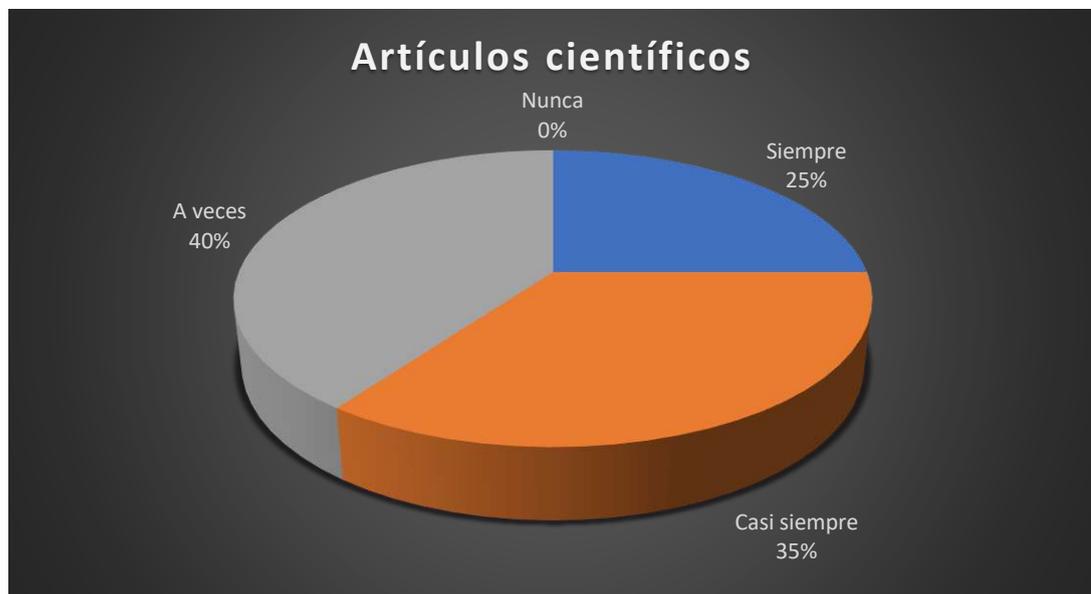
**Pregunta 4:**

¿Sus investigaciones del área lo ha mostrado a través de artículos científicos?

**Tabla 4.1:** Artículos científicos

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	5	25%
Casi siempre	7	35%
A veces	8	40%
Nunca	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: Encuesta Profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)



**Gráfico 4-4:** Artículos científicos  
 Fuente: Encuesta realizada, profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)

**Análisis:**

Los resultados del gráfico 4-4 nos indica con un 40% de los profesores a veces basan sus investigaciones a través de artículos científicos, mientras que 35% casi siempre aplica este método, y tan solo un 25% de los docentes siempre plasma sus investigaciones a través de artículos científicos, sin embargo, no existe profesores que nunca haya realizado un artículo científico.

**Interpretación:**

Este resultado se observa la poca utilización de este recurso para que el profesor pueda compartir sus conocimientos con los estudiantes de una manera más clara de los objetivos que quiere el docente desde su punto de vista de investigador y así poder crear debates en su clase.

**Pregunta 5:**

¿Sus clases se basan en metodologías activas?

**Tabla 4.5: Metodologías activa**

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	1	5%
Casi siempre	6	30%
A veces	9	45%
Nunca	4	20%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: Encuesta Profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)



**Gráfico 4-5: Metodologías activas**  
 Fuente: Encuesta realizada, profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)

**Análisis:**

Los resultados del gráfico 4-5 nos indica con un 45% de los profesores a veces metodologías activas para sus clases, mientras que 30% casi siempre las utiliza, y

tan solo un 5% siempre aplica estas metodologías, quedando un 20% que nunca la utiliza.

**Interpretación:**

Este resultado nos demuestra la poca utilización de parte del docente de la facultad del uso de las metodologías activas para sus clases, siendo ellas un recurso para saber la construcción de los estudiantes del aprendizaje que se quiere obtener por parte del docente.

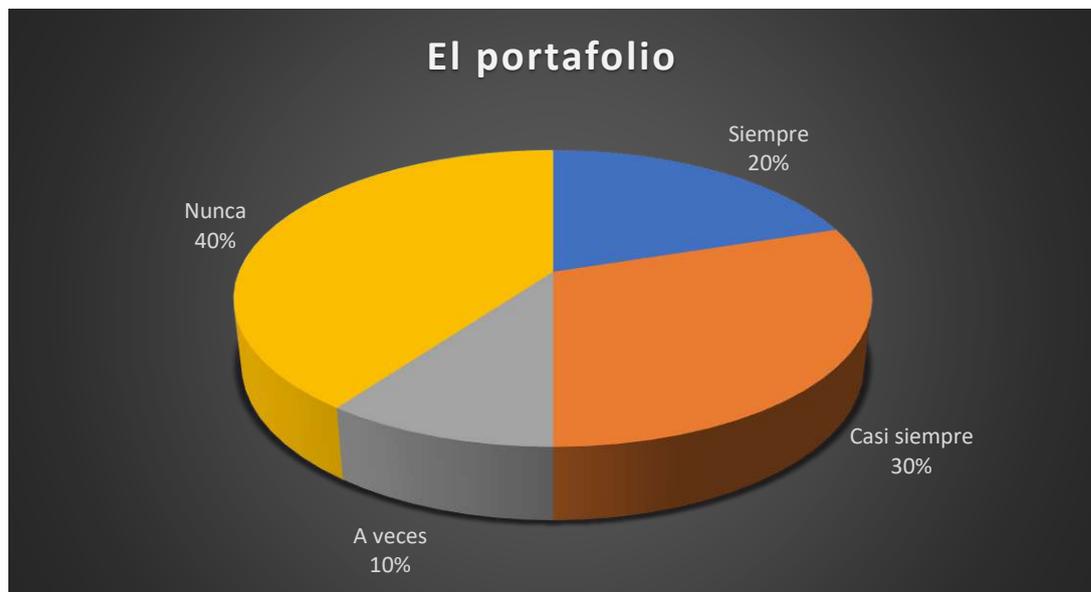
**Pregunta 6:**

¿Emplea la estrategia del portafolio para recopilar la información que le suministra los estudiantes?

**Tabla 4.6:** Portafolio

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	5	20%
Casi siempre	2	30%
A veces	5	10%
Nunca	8	40%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: Encuesta Profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)



**Gráfico 4-6:** El portafolio

Fuente: Encuesta realizada, profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)

**Análisis:**

Los resultados del gráfico 4-6 nos indica con un 40% de los profesores nunca ha aplicado la estrategia del portafolio para sus clases, mientras que 30% casi siempre las utiliza, y tan solo un 20% siempre aplica estas metodologías, quedando un 10% que a veces aplica esta estrategia.

**Interpretación:**

Este resultado nos demuestra la poca utilización de parte del docente de la facultad del uso de la estrategia del portafolio para sus clases, siendo ellas un recurso para recolectar la información o recolección de evidencia de los procesos dados en clases. Y así mantener un diálogo directo profesor estudiante.

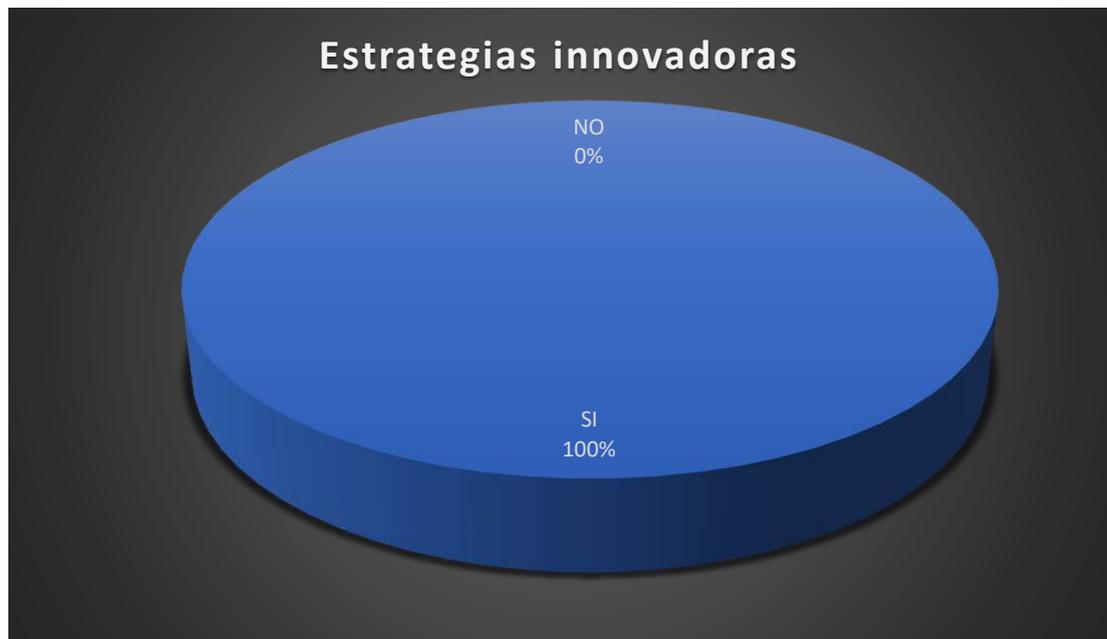
**Pregunta 7**

¿Estaría de acuerdo en aplicar estrategias pedagógicas innovadoras que ayuden al desarrollo de su clase?

**Tabla 4.7:** Estrategias innovadoras

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	20	100%
NO	0	0%
TOTAL	20	100.0%

Fuente: Encuesta Profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)



**Gráfico 4-7:** Estrategias innovadoras.  
 Fuente: Encuesta realizada, profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)  
**Análisis:**

El gráfico 4-7 nos muestra un resultado del 100% de los docentes están dispuestos aplicar estrategias innovadoras, mientras que se puede observar que con 0%, es decir no hay favoritismo en contra de aplicación o en contra de aplicación de estrategias innovadoras.

**Interpretación:**

Los resultados anteriormente mostrados nos arrojan que el grupo de docente quiere ser innovador a través de estrategias pedagógicas para que su enseñanza sea eficaz y el proceso enseñanza aprendizaje sea de calidad y positivo.

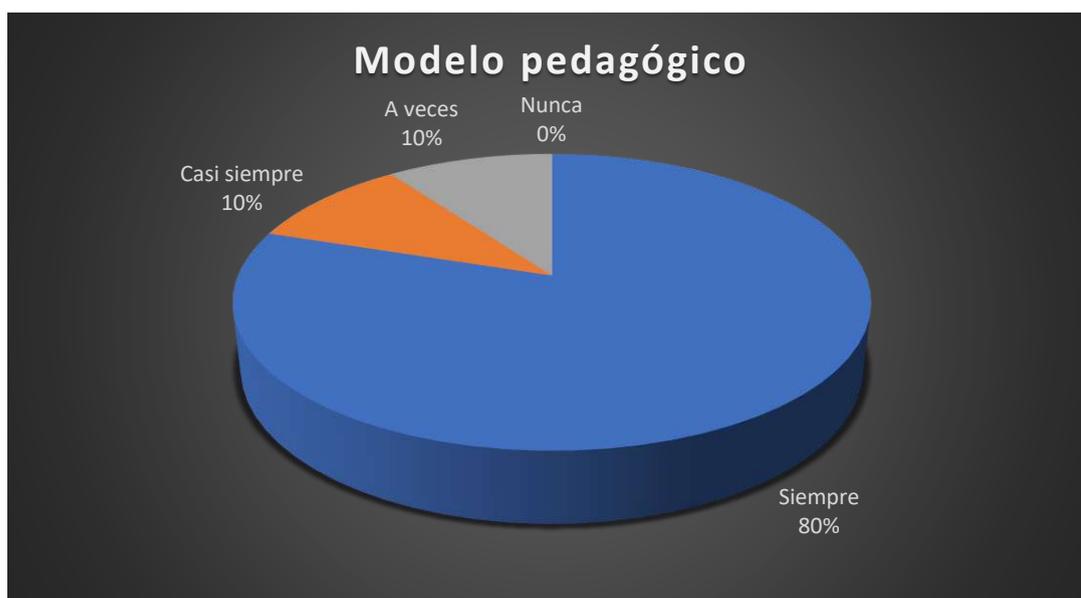
**Pregunta 8:**

¿La aplicación de un modelo pedagógico para docente por parte de la universidad es necesario?

**Tabla 4.8:** Modelo pedagógico

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	16	80%
Casi siempre	2	10%
A veces	2	10%
Nunca	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100.0%</b>

Fuente: Encuesta Profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)



**Gráfico 4-8:** Modelo Pedagógico  
 Fuente: Encuesta realizada, profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)

**Análisis:**

Los resultados del gráfico 4-8 nos indica con un 80% de los profesores siempre quieren aplicar sus estrategias bajo un modelo de la universidad, mientras que 10% casi siempre las aplicaría el modelo, y tan solo un 10% a veces usa el modelo, quedando un 0% que nunca aplicaría.

**Interpretación:**

Este resultado nos demuestra que con un modelo pedagógico el docente aplicaría en sus planificaciones para sus clases, lo cual obtendría de manera considerable aspectos positivos y significativos para el proceso enseñanza aprendizaje.

**Pregunta 9:**

¿Las estrategias pedagógicas que aplica para el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes llega de manera asertiva?

**Tabla 4.9:** Estrategia asertiva

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Siempre	5	25%
Casi siempre	5	25%
A veces	7	35%
Nunca	3	15%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

Fuente: Encuesta Profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)



**Gráfico 4-9:** Estrategias asertiva

Fuente: Encuesta realizada, profesores  
Elaborado por: Adriana Freire (2022)

**Análisis:**

Los resultados del gráfico 4-9 nos indica con un 35% de los profesores a veces sus estrategias llegan de manera asertiva en sus clases, mientras que 25% casi siempre la asertividad es positiva, y tan solo un 25% siempre su estrategia llega asertiva a los estudiantes, quedando un 15% que nunca ve asertividad en sus clases.

**Interpretación:**

Este resultado nos demuestra que al no utilizar las estrategias didácticas adecuadas, las clases no llegan de manera asertiva a los estudiantes, provocando un conflicto en las aulas de los docentes que no aplican diferentes estrategias didácticas para que fluya la información que se quiere hacer llegar a los educandos.

**Pregunta 10:**

¿A lo largo de su preparación profesional recibió estrategias pedagógicas para impartir conocimiento?

**Tabla 4.10:** Preparación profesional

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
<b>Siempre</b>	1	5%
<b>Casi siempre</b>	1	5%
<b>A veces</b>	10	50%
<b>Nunca</b>	8	40%
<b>TOTAL</b>	20	100.0%

Fuente: Encuesta Profesores  
Elaborado por: Adriana Freire (2022)



**Gráfico 4-10:** Preparación profesional  
 Fuente: Encuesta realizada, profesores  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)

#### **Análisis:**

Los resultados del gráfico 4-10 nos indica con un 50% de los profesores a veces en su preparación profesional recibieron didácticas pedagógicas, mientras que 40% nunca recibió este tipo de información, y tan solo un 5% siempre recibió este tipo de estrategias, quedando un 5% que casi siempre lo instruyeron con el tema estrategia.

#### **Interpretación:**

Este resultado nos demuestra que la mayoría de las carreras donde se desempeñaron los docentes que dan clase en la faculta, no tienen las herramientas didácticas para aplicar sus clases y a su vez estas sean de mejor calidad.

#### **4.3 Cierre de los resultados.**

-El desarrollo del trabajo de campo devolvió los elementos categoriales para docentes basados en las unidades de significado de sus participaciones. A pesar de que el número global de resultados parezca excesivo se detecta que tres grupos son los que orientan el análisis: la práctica docente, la formación pedagógica y las consideraciones para una propuesta formativa.

-Las concurrencias en los resultados docentes evidenciaron que el reconocimiento de la ausencia de formación pedagógica potenciaba el aprendizaje vicario y el que se da en el transcurso de la práctica laboral.



La capacitación fue una necesidad expresada, cuyo funcionamiento institucional presentó algunas restricciones, como la determinación de acceso a los programas de formación pedagógica

-Las condiciones de la docencia derivadas de la normativa de educación superior, del mismo modo que los limitantes organizacionales eran un aspecto influyente en la gestión del tiempo. Las falencias del sistema educativo y la presencia del internet aparecieron como aspectos relevantes en la disposición del profesorado para su práctica.

## Capítulo VI

### 5.1 Propuesta

El siguiente capítulo se desarrolla la propuesta, en él se describe el proceso con relación a la formación pedagógica y la didáctica docente de los profesores de la ESPOCH, motivo del estudio aquí planteado y denominado, Propuesta para la formación continua de los profesores profesionalitas. el caso de la facultad de ciencias pecuarias, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, la misma está fundamentada en el presente trabajo de investigación en lo que se refiere a la recopilación, análisis e interpretación de los resultados, provenientes de un estudio de campo, así como las bases teóricas en la formación de la educación superior.

Al describir el modelo de formación pedagógica de los profesores profesionalitas de la ESPOCH, este se combina en dos aspectos 1) La evaluación integral del desempeño académico. 2) Fortalecimiento del cuerpo docente, a través del Plan de Capacitación y Perfeccionamiento Académico. Es importante acotar que dicha descripción es posible, retomando los resultados de la investigación de campo, donde se obtuvo como resultado la necesidad de un modelo formativo, que permita identificar y analizar las necesidades pedagógicas del cuerpo docente universitario.

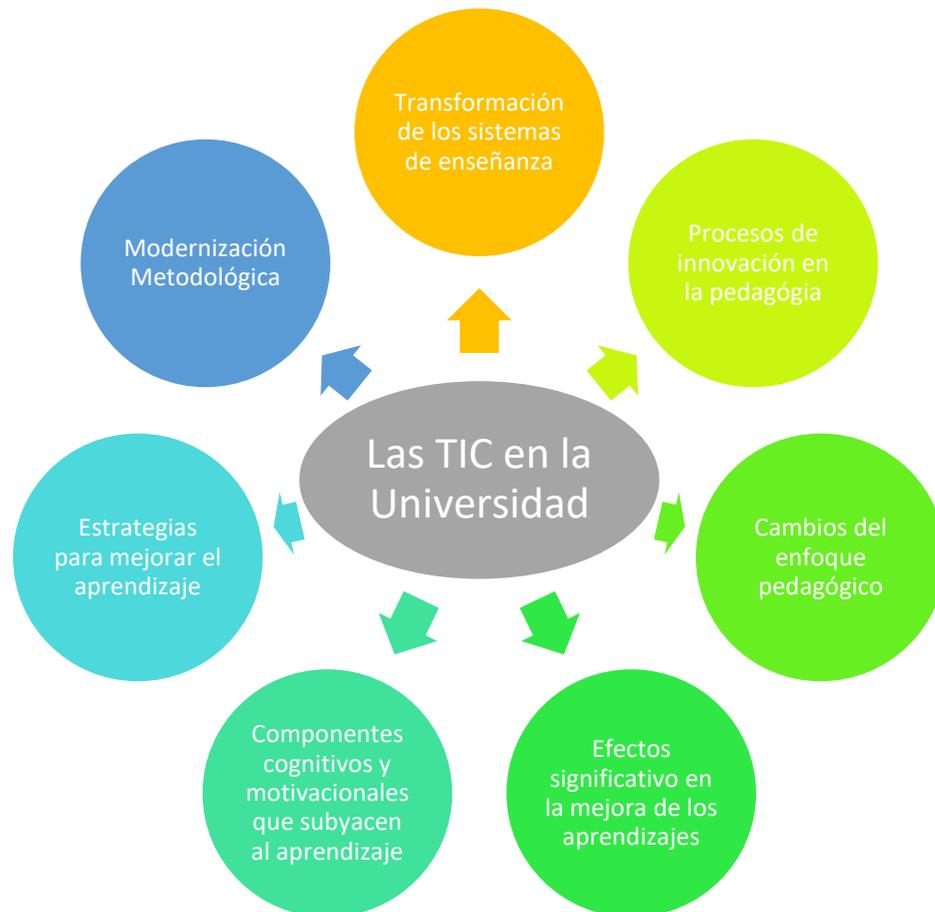
La intención de esta propuesta, es dar respuesta a una serie de necesidades de capacitación del profesorado universitario. Las cuales se presentan y se organizan a través de categorías, siendo la primera categoría, las dimensiones generales encontradas en el estudio. La segunda categoría, la propuesta académica formativa para la ESPOCH, la cual se concatena con el modelo educativo de la universidad, la necesidad y la oferta formativa y la implementación de planes de capacitación permanentes.

### 5.2 El docente de la ESPOCH, su formación pedagógica.

Los resultados arrojados en el trabajo de campo, permitió categorizar el actual funcionamiento del desempeño docente de la Escuela Politécnica del Chimborazo, desde el punto de vista institucional, su formación pedagógica, necesidad de cursos de actualización en estrategias metodológicas. La metodología que se propone hace referencia a “cómo se enseña” o actividades de enseñanza, que se debe complementarse con lo que el estudiante hace para “aprender a comprender”

Dentro de las estrategias metodológicas innovadoras, que se proponen están las

basadas en las TICS y las NTIC, las cuales les permitirá a los profesores realizar planificaciones transformadoras, para sus estudiantes, a través de un aprendizaje motivador y significativo. EL proceso de transformación del sistema de enseñanza basado en el empleo de la Tics puede evidenciarse en el siguiente esquema.



**Grafico 5.1:** TIC Universitaria  
 Elaborado por: Adriana Freire (2022)

Por otra parte, de la información obtenida del trabajo de campo, fue posible evidenciar después de ser sometida a la triangulación, que la capacitación docente es aceptada, pero rara vez ejecutada. En la búsqueda de respuestas alrededor del tema de estudio, surge la necesidad de que sea la universidad quien garantice la formación pedagógica de su cuerpo docente, a través de cursos, talleres, seminarios, diplomados entre otros. Tal y como reza en los artículos 76 y 77 de la Normativa legal de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, donde se sustenta el Plan de capacitación 2008 "Saber para hacer":

Art. 76. Del sistema de capacitación y desarrollo de personal. Es el proceso

sistemático y permanente orientado a la adquisición o actualización de conocimientos tendientes a mejorar los niveles de eficiencia y eficacia de los servidores públicos en el desempeño de sus funciones

Art. 77. Programas de Capacitación.

Para cumplir con su obligación de prestar servicios públicos de óptima calidad, el Estado ampliará los conocimientos de los servidores públicos mediante la implantación y desarrollo de programas de capacitación. La cual se fundamentará en las necesidades reales que tenga la institución y el la obligación de hacer el seguimiento sistemático de sus resultados.

Lo antes expuesto permite hacer las consideraciones necesarias como resultado de las interacciones y discusiones con los actores involucrados en la investigación, de allí se derivan propuestas enfocadas a las necesidades y a la capacitación pedagógica. Por ello las consideraciones que se presentan a continuación:

#### **Actualmente**

- Insatisfacción con la capacitación docente.
- Cupos de capacitación institucional.
- Exposición de casos prácticos.

#### **CONCRETAS**

- Condiciones para el ejercicio de la docencia.
- Restricciones institucionales.
- Guía pedagógica institucional.
- Internet como recurso permanente del aula.

#### **PROPOSITIVAS**

- Necesidades de capacitación docente, presencial y evaluada
- Talleres de capacitación pedagógica, de forma presencial y virtual.
- Adiestramientos por áreas de conocimiento.

#### **5.3 Propuestas a considerar:**

Dentro de las propuestas a considerar con relación a la formación pedagógica, se plantea en función de los siguientes aspectos:

- ✓ Los profesores que no cuentan con una formación de grado en educación o una especialización en el área que imparte. Por lo que la capacitación por áreas de conocimientos permitiría un mayor acercamiento a las disciplinas y a las metodologías de cada ciencia, así como el enfoque al momento de impartir el conocimiento, ya que al enseñar por área específica se está asociando a la didáctica.
- ✓ Los docentes con experiencia laboral en sectores públicos o privados, con formación en informática relacionadas con las TICS, pueden hacer uso de su especialidad, en programas de capacitación, que pueden llevarse a cabo en aulas virtuales.

En el siguiente cuadro se puede evidenciar la propuesta de los temas y necesidades de capacitación docente:

**Tabla 5.1:** Propuesta capacitación docente

<b>Temas</b>	<b>Necesidades</b>
Elaboración de artículos científicos	Modelos pedagógicos
Metodologías activas	Rediseños curriculares
Las TIC	Como hacer artículos científicos.
El diseño, micro, meso y macro curricular	Estadística
Elaboración de las syllabus	Como publicar
El portafolio	Gestionar / discriminar el conocimiento
Pedagogía	Software de referencia bibliográficas
Metodologías innovadoras	Formadores de formadores
Aulas virtuales	Habilitación de Urkund
De investigación	Filosofía
Latex	Idiomas (inglés)
Informática básica	Pedagogía en confrontación con las TIC
Sistema SICOA	Cursos de uso y práctica

Elaborado por: Adriana Freire (2022)

Al hacer la comparación con los temas de capacitación realizados con anterioridad a

la presente investigación, con los temas planteados por los docentes en la investigación de campo, es posible establecer el nombre y la ejecución de los mismos, prevaleciendo los contenidos sobre las menciones. Lo determinante en este caso sería el contenido de cada actividad, para captar la atención e interés del docente.

En relación a lo antes expuesto, se presenta un diseño de estrategias metodológicas innovadoras, con uso de las TIC y las NTIC basadas en algunos autores como (Barriga, 1999).

**Tabla 5.2:** Diseño de estrategias

<b>Estrategias de enseñanza</b>	<b>Descripción</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Inclusión didáctica</b>	<b>Recomendación</b>
<b>Enseñanza para la comprensión (EpC)</b>	La EpC ofrece pautas metodológicas para desarrollar habilidades como: pensar, reflexionar ser críticos, capaces de plantear y resolver problemas. Es decir, comprende y asimila conocimientos.	Promover la EpC para alcanzar la habilidad de pensar y actuar interactivamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje	Enseñar para comprender basado en cuatro preguntas sencillas con el fin de producir un cambio innovador:  ¿Qué se debe enseñar?  ¿Qué vale la pena comprender?  ¿Cómo se debe enseñar para comprender?  ¿Cómo saber si la enseñanza fue comprendida de manera profunda?	Asumir en el currículo de la especialidad, a través de un proyecto de investigación en la acción o acción, de manera que permita la transmisión del conocimiento superando las clases magistrales o expositivas.
<b>Propósitos</b>	Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del estudiante.	Son estrategias de enseñanza que generan expectativas apropiadas a alcanzar resultados tanto en Profesores, como en los estudiantes.	Son los objetivos los puntos de partida de toda acción educativa, de acuerdo a la metodología, son incluidos cualquier proceso didáctico, como antesala al resultado final del proceso enseñanza	Plantear siempre objetivos claros, concisos y medibles por las siguientes razones:  1. Establecen el punto de llegada.  2. Corrigen los errores.  3. Mantienen en

			aprendizaje que se espera obtener.	un movimiento secuencial.  4. Permiten la superación del estudiante.  5. Llevan máximo de las potencialidades del Profesor y del estudiante.
<b>Resumen</b>	<p>Recapitulación y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito.</p> <p>Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.</p>	<p>Aplicar técnicas como el parafraseo, en contenidos y temas importantes que permitan el afianzamiento del conocimiento.</p>	<p>Se emplea como una técnica de estudio, lectura de un texto y abstracción del mismo, se puede utilizar en un informe, estructura de un texto, descripción breve de las ideas de un artículo, tesis, documento, etc.</p>	<p>- A través de esta estrategia de enseñanza, es posible crear un contenido nuevo, partiendo de un contenido original.</p> <p>-Exponer las ideas importantes.</p> <p>-Reducir información pero adaptándose a un nuevo contexto comunicativo.</p>
<b>Organizadores previos</b>	<p>Información de tipo introductorio y contextual.</p> <p>Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.</p>	<p>Los organizadores previos son potencialmente facilitadores de un aprendizaje significativo, tratan de explorar los conocimientos experienciales del estudiante para incorporar a ellos otros nuevos.</p>	<p>Son incluidas en el proceso de enseñanza – aprendizaje como estrategias de motivación o estrategias pre-instruccionales.</p>	<p>Es recomendable tomar en cuenta las estrategias de organizadores previos, ya que despiertan el interés y la participación activa del estudiante, predisponiéndolo para el aprendizaje cognitivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Permiten mayor accesibilidad y confianza del tema</p>

<b>CQA</b>	<p>Técnica de enseñanza creada por Ogle (1986) y sirve para activar los conocimientos previos y conectar con los conocimientos nuevos.</p> <p>Focaliza tres preguntas:</p> <p>¿Qué conozco? (C)</p> <p>¿Qué quiero comprender? (Q)</p> <p>¿Qué aprendo (A)</p>	<p>Permite focalizar la atención en un conocimiento nuevo, para orientar al estudiante a construir sus propósitos y su propio aprendizaje.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Es muy útil, se puede aplicar en los momentos de inicio, elaboración, cierre y evaluación de la secuencia didáctica.</li> <li>2. Permite generar interrogantes y determinar sus propósitos frente a los textos o tópicos generadores.</li> <li>3. Motivante de la lectura.</li> <li>4. Es de carácter interactivo</li> <li>5. Ofrece oportunidad de interactuar para aprender dentro del equipo de estudio.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oportuna para el desarrollo del plan clase.</li> <li>- Beneficia la interactividad entre estudiantes y profesores.</li> <li>- Se apoya en otras técnicas de enseñanza.</li> <li>- Propicia la evaluación del proceso.</li> <li>- Motiva al estudiante a la creatividad, trabajo en equipo y la participación activa dentro del proceso.</li> </ul>
<b>Ilustraciones</b>	<p>Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico: fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, entre otros.</p>	<p>Su finalidad es exhortar, recrear, informar o mostrar la estética representativa de la imagen o gráfico, con la información que se desea transmitir.</p>	<p>Se adaptan a la enseñanza de cualquier tema, para indicar de manera precisa la información, ya sea identificándola, describiéndola y comunicándola según el objetivo que se persiga.</p>	<p>Su uso es múltiple, se recomiendan como estrategias presentes a lo largo del proceso didáctico, puesto que despierta el interés y la motivación a lo que le propone el mensaje de la imagen.</p>
<b>Analogías</b>	<p>Es una comparación o relación entre varias razones o conceptos; comparar o relacionar dos o más objetos o experiencias, señalando características generales y particulares,</p>	<p>Las analogías ofrecen la posibilidad de pensar, razonar y criticar con la finalidad de potenciar el razonamiento del estudiante un conocimiento lógico y</p>	<p>Es importante señalar que a través de las analogías es posible obtener caracterizaciones de comportamiento cualitativos especialmente al aplicar proyectos sociales.</p>	<p>La puesta en práctica de las analogías permite la estructura lógica del pensamiento, al docente promover y aplicar este tipo de estrategia, aplica metodologías</p>

	generando conductas basándose en la existencia de las semejanzas entre unos y otros.	creativo.		como la: inductiva, heurística, ecléctica, y otras que básicamente se proceden al análisis, comparación y síntesis. Estas le ayudarán al estudiante a lograr el aprendizaje comprensivo y significativo.
<b>Preguntas intercaladas</b>	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.	Tienen la intención facilitar el aprendizaje manteniendo la atención el interés y la participación activa de los estudiantes.	Se recomienda la aplicación de esta estrategia, ya que permite: <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Focalizar la atención y la decodificación de los contenidos.</li> <li>2. Ayuda a construir conexiones mentales, inferencias y procesos de comprensión.</li> <li>3. La construcción de conexiones externas (uso de conocimientos previos). (Cf. Cook y Mayer 1983).</li> </ul>	El uso de las preguntas intercaladas orienta con precisión el aprendizaje.  La elaboración de preguntas en el proceso didáctico es ampliamente reconocida, sin embargo, la calidad y la forma de plantearlas se debe tecnificarlas para el éxito del proceso de enseñanza.
<b>Mapas conceptuales, redes semánticas</b>	Representación gráfica de esquemas de conocimiento, indican conceptos, proposiciones y explicaciones.	Representa de forma explícita el rol particular de cada concepto con respecto al conocimiento representado, estimula y orienta la percepción y la atención del estudiante en desarrollar una estrategia lógico-visual subliminal en la	Los mapas conceptuales pueden usarse para su inclusión, en el proceso didáctico por las siguientes razones: <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Por los contenidos organizados.</li> <li>2. Su estructura lógica y comprensiva.</li> </ul>	El uso de los mapas conceptuales y redes semánticas en el aula sirven como guías para la comprensión, muestran una ruta lógica que ayuda al estudiante a seguir una pista estratégica en el aprendizaje.

		comprensión del mapa durante su análisis.	3. Por la conexión de los componentes expuestos bien relacionados entre sí.  4. El significado del aprendizaje recobra interés en los estudiantes.	
<b>Meta-comprensión</b>	Es el conocimiento y control de los factores relacionados con la comprensión significativa de los contenidos dentro de una propuesta de acción de una determinada competencia.  Busca potencializar el proceso de adquisición de la información relacionada con una actividad.	Para que esta estrategia sea efectiva, el estudiante debe saber qué es comprender, la motivación para comprender y transferir lo que comprende en aprendizaje significativo, lógico y crítico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia de cuánto el estudiante comprende.</li> <li>- Conocimiento de lo que él va a aprender.</li> <li>- Comprensión para desarrollar la tarea.</li> <li>- Comprender su entorno y cómo éste le facilita su comprensión.</li> </ul>	<p>Planificación y seguimiento por el docente.</p> <p>Evaluación de procesos de comprensión.</p> <p>Elaboración de resúmenes.</p> <p>Ensayos argumentativos.</p> <p>Sistematización de la información.</p>
<b>Meta-memoria</b>	Es el conocimiento y control de los procesos de memoria. Esta estrategia está centrada en el estudiante y pretende que él tenga un mayor conocimiento de su capacidad de memoria.	Lograr el control de los procesos de la facultad de la memoria para la retención de la información en la transferencia al aprendizaje significativo.	<p>Esta estrategia es efectiva, cuando el estudiante detecta la forma más efectiva para almacenar y recuperar información (imágenes, sonidos o experimentación), que favorece a su memoria.</p> <p>Identifica la información relevante y no relevante y la hace significativa</p>	<p>Planificación, monitoreo y evaluación del proceso y recuperación de la información.</p> <p>Categorización y ordenamientos de la información.</p> <p>Descripción con sus propias palabras.</p> <p>Empleo de gráficos visuales y mapas mentales para la estructura de conceptos.</p>
<b>Acceso y</b>	Incursiona al internet con	Acceso y manejo	Proporciona los contenidos	Se recomienda como recurso

<p><b>búsqueda de información y recursos en red.</b></p>	<p>finés investigativos como: uso informativo, uso instruccional y uso evaluativo.</p>	<p>adecuado de la red para fines didácticos y educativos.</p>	<p>investigativos de manera rápida y concreta. Despierta el interés en el estudiante. Apoyo incondicional en las asignaciones. Permite una información globalizada.</p>	<p>didáctico para potenciar las diferentes acciones que diseñe para el aprendizaje, utilizar la web con todos los recursos disponibles.</p>
<p><b>Webquest</b></p>	<p>Es una estrategia de enseñanza diseñada en forma de página web, orientada a la búsqueda, recopilación y reelaboración de la información.  Fue formulada por Bernie Dodge en 1995.</p>	<p>El propósito de ésta es desarrollar procesos cognitivos superiores durante su desarrollo.</p>	<p>Plantea una actividad creativa que se conciba como producto final.  Desarrolla la interacción de los profesores con los estudiantes.  Dinamiza tanto la enseñanza como el aprendizaje.</p>	<p>Publicar los trabajos de los estudiantes en la página interactiva.  Participar en los foros y mensajería instantánea.  Enlazar link a otras páginas Web de interés con el área de especialidad.</p>
<p><b>Esquemas visuales</b></p>	<p>Organizadores de gráficas visuales que sirven para ordenar información, estimulan el aprendizaje creativo, ayudan a pensar, a procesar, organizar, priorizar y retener y recordar información significativa.</p>	<p>Los esquemas visuales permiten identificar ideas y conceptos de manera comprensiva para la interiorización profunda de la información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarifican el pensamiento.</li> <li>- Refuerzan la comprensión</li> <li>- Integrar nuevos conocimientos.</li> <li>- Identificar conceptos erróneos.</li> <li>- Ayudan el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.</li> </ul>	<p>Se recomienda utilizar esta estrategia didáctica, porque:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Incluyen imágenes visuales, tales como palabras claves efectivas para resaltar los conceptos e ideas.</li> <li>2. Sirven de herramientas de evaluación o meta- cognición que validan el aprendizaje de los estudiantes.</li> </ol>

<p><b>Seminarios</b></p>	<p>Es un estudio intenso de un tema durante sesiones planificadas y delimitadas por un tiempo y espacio.</p> <p>Se pretende que un grupo reducido de estudiantes, investiguen algún tema y lo discutan entre ellos.</p> <p>Se trata de formar estudiantes investigadores.</p>	<p>La finalidad del seminario es esencialmente práctica, prepara al estudiante a profundizar sus conocimientos para ponerla en común de manera colaborativa o trabajo en equipo.</p>	<p>Facilita a la formación para el trabajo personal y el trabajo en equipo.</p> <p>Específica en la investigación de temas.</p> <p>Se enseña a aprender y a generar entre todos.</p>	<p>Es recomendado utilizarlos por su aporte, pues sirven para crear ideas, es decir resultados de forma práctica.</p>
<p><b>Talleres</b></p>	<p>Son estrategias muy útiles en el desarrollo de las actividades académicas, sirven para transmitir información y desarrollar capacidades en grupos pequeños que se reúnen para analizar, compartir y presentar un tema.</p>	<p>Mejorar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo la Formación integral en los estudiantes a través de la adquisición de conocimientos, experiencias, fomenta la colaboración entre ellos.</p>	<p>1. Mejora el trabajo en equipo. Afianzan habilidades, destrezas, expresividad, lenguaje.</p> <p>2. Promueve la integración, el movimiento lúdico, la presentación y el cooperativismo al desarrollar actividades en conjunto.</p>	<p>-Proponer un trabajo en equipo, más que grupal.</p> <p>-Exhortar a la participación activa y responsable.</p> <p>-Valorar las actitudes de cada uno de los participantes.</p> <p>-Retroalimentar conocimientos.</p>

Elaborado por: Adriana Freire (2022)

#### **5.4 Intención de la propuesta**

La intención de esta propuesta, no consiste en pretender ser un modelo dirigido hacia el profesorado universitario, al contrario de lo que se pudiera pensar, solo pretende ofrecer herramientas que optimicen el proceso de enseñanza aprendizaje, en la Universidad Politécnica de Chimborazo.

La enseñanza en el nivel universitario, está demarcada dentro del conocimiento, pero siempre está tras la búsqueda de saberes específicos, el hecho de que posea conciencia implica la transportación del pensamiento, las acciones y los sentimientos. A un nivel que produce presencia, esa enseñanza consciente permite articular el aula de clase, con la estructura que la sustenta que es la universidad con su campo normativos y físico.

La oportunidad para pensar en la universidad sobre el trabajo diario que allí sucede y fuera de este, ha permitido escuchar el latido de una institución. La escucha por sí misma obra significaciones, al ser consecuencia de una elaboración pedagógica en el interés y objeto de análisis.

Las pautas ofrecidas en pro de un modelo formativo, han sido planteadas como un orden posible para el encuentro con la realidad de la distribución que abarca este estudio. Estas ideas presentan autonomía, en el sentido que no son un saldo de interpretación sino la materialización de la dimensión dialógica de donde fueron extraídas las percepciones, experiencias y aprehensiones.

#### **Conclusiones**

-Para llegar al análisis de necesidades formativas hubo un recorrido previo por la estructurade la universidad y del sistema de educación superior nacional. El estudio está dirigido a laformación pedagógica, pero en el escenario el profesorado también presentó interés al respecto de una capacitación que le permita desarrollar estrategias pedagógicas, y a su vez lo ayuden a desarrollar sus clases de una mejor manera.

Asimismo, la capacitación permanente para el buen uso de cada una de las herramientas que maneje.

- En lo que se refiere a las acciones de las prácticas pedagógicas fundamentadas en la sociocrítica, las necesidades representan la expresión de lo que se cree. La ausencia de formación pedagógica del profesorado en la ESPOCH puede entenderse como la carencia de una titulación formal o continua en educación o áreas afines, la falta de experiencia o la dificultad para la práctica docente; es decir es la necesidad experimentada.

- Las demandas solicitadas por los docentes coincidieron con los registros de capacitación, esto indicó que había una memoria construida a partir de la experiencia. La necesidad expresada estaba fabricada también con los contenidos y los nombres que ya tenían una referencia; de ahí que la agrupación de menciones con los docentes, autoridades y estudiantes diera como resultado el requerimiento de estrategias didácticas que faciliten la adquisición de habilidades pedagógicas.

## Bibliografía

- Acosta, R. (2017). Transferencia de la formación docente universitaria: un estudio en los docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica del Norte (Chile). Tesis Doctoral no Publicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de, [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl\\_10803\\_454808/rap1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2017/hdl_10803_454808/rap1de1.pdf)
- Aguirre, (2019). La formación docente en Argentina: Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001). Tesis doctoral no publicada para optar al grado de Doctor en Humanidades y Artes, Mención Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de, [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/download/3292/3318](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/3292/3318).
- Bisquera, R (2006). Procesos de investigación. Caracas: Ediciones Lexus.
- Buenestado, M. (2019). La formación docente del profesorado universitario. El caso de la universidad de Córdoba (diagnóstico y diseño normativo). Tesis doctoral no publicada para optar al grado de Doctor en Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad de Córdoba. Recuperado de, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=233299>
- Chávez, V. (2018). Diseño e implementación de un modelo de formación permanente de equipos docentes en las Universidades de Postgrado del Ecuador. Recuperado de, [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl\\_10803\\_663949/vacv1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_663949/vacv1de1.pdf)
- Dewey, J. (2001). How we think. Lexington, Mass: D.C. Heath
- Figuroa, R. (2000). Hacia la construcción de una agenda de investigación de las ciencias sociales y su enseñanza. Revista Geodidáctica de Venezuela. Caracas: Centro de Investigaciones Geodidáctica de Venezuela.
- Gadamer H. (1996). Estética y hermenéutica. Madrid. Tecnos
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Hawthorne, N.Y.: Aldine de Gruyter
- Hernández, R., Fernández, C., Batista, P. (2008). Metodología de la investigación. México DF: Editorial Mc Graw Hill.
- Martínez M. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México D.F: Editorial Trillas. S.A.
- Pandit, N. (1996). La creación de la teoría: Una aplicación reciente del método de teoría fundamentada. <http://www.nova.edu/sss/QR/QR2-47pandit.html>.

Pallela, S. y Martins, F. (2010). Metodología de la Investigación Cuantitativa. (2ed.). Caracas, Venezuela: FEDUPEL.

Piovani, V. (2013). Las Políticas Públicas de Formación Docente en la Argentina Actual. Buenos Aires: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. En Políticas docentes, Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional. Margarita Poggi. (Coordinadora).

Ramírez, T. (2007). Cómo Hacer un proyecto de investigación. Caracas: Panapo.

Restrepo, B (2014). Una variante pedagógica de la Investigación-Acción Educativa. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653).

Segovia, J. (2005). Las Prácticas De Asesoramiento A Centros Educativos: Una Revisión Del Modelo De Proceso. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13 (2),1-31. [fecha de Consulta 29 de marzo de 2022]. ISSN: 1068-2341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020513017>.

Strauss, A y Corbin, J. (1990). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos. Criterios de evaluación. Sociología Cualitativa.

Tauro, T. (2018) Caracterización de las habilidades didácticas de los docentes con formación pedagógica de la Carrera de Medicina de la Universidad de Buenos Aires: Estudio en tres escenarios educativos. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires de la Facultad de Medicina. Recuperado de, <https://ccpm.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/Tesis-de-Doctorado-Lic.-Tauro-Completa-.pdf>

Taylor y Bogdan. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

UNESCO (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial de Educación Superior. Noviembre. Francia.

UNESCO, (2015). América latina y el Caribe revisión regional 2015 de la educación para todos. Santiago de Chile.

Vaillant, D. (2013). Las Políticas de Formación Docente en América Latina. Avances y Desafíos Pendientes. Buenos Aires: UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. En Políticas docentes, Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional. Margarita Poggi. (Coordinadora).

(s.f.).

- \*, E. G. (Agosto de 2004). <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art5.pdf>.
- Acosta, R. (2017). *Transferencia de la formación docente universitaria*. Barcelona, España.
- Anibal, L. (2007). *¿Qué es la educación?* *Redalyc*.
- Añorga, J. y. (2014). *La profesionalización y la Educación avanzada*.
- Barco, S. y. (2014). *La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento escolar*. Obtenido de [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso\\_dir\\_07/modulo2/materiales/didactica/interv\\_doc.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo2/materiales/didactica/interv_doc.pdf).
- Barriga, F. y. (1999). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Obtenido de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf>
- Bedoya, J. (2021). *Epistemología y pedagogía*. En B. José. ECOEDICIONES. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=arttext&pid=S018526982009000300006&lng=es&tlng=es>
- Buenestado, M. (2019). *LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO*. Obtenido de <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/18856/2019000001931.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Cabrera, M. T. (2017). *Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/340/34056722004/html/>.
- Cappelletti, R. A. (2018). *Didáctica General*. Obtenido de [https://red.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/Didactica\\_General.pdf](https://red.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/Didactica_General.pdf)
- Castellanos, G. R. (2017). Principios en la formación integral de profesores universitarios. En M. F. Ortiz, *La formación y el trabajo docente en el Ecuador* (págs. 69,70,78). Quito: Editorial Abya-Yala. Obtenido de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14919/1/La%20formacion%20y%20el%20trabajo%20docente%20en%20el%20Ecuador.pdf>
- Coll, C. (2001). *Constructivismo y Educación*. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Madrid: C. Col, I. Palacios, y A. Marchesi.
- Cordero, G. L. (2014). *La planificación y la evaluación de la formación pedagógica*

*del profesorado universitario.*

- De Azevedo, F. (1973). *Sociología de la educación*. Mexico: Editorial: Fondo de cultura económica.
- Días & Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.
- Díaz Barriga Arceo, F. y. (2017). *“Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos.”* Obtenido de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf>
- Díaz, M. R. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis Revista latinoamericana*.
- Doyle, W. y. (1998). *The practice ethic in teacher decision-making.* .
- Edelstein. (2011). *Formar y Formarse en La Enseñanza*. Obtenido de <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-la-pampa/base-de-datos/226028477-formar-y-formarse-en-la-ensenanza-g-edelstein-cap-5/15208635>
- Editor. (17 de febrero de 2022). El 4 de abril maestros y estudiantes de la Espoch regresarán a clases. *La prensa Chimborazo*.
- Española, R. A. (2021). Obtenido de <https://dle.rae.es/pedagog%C3%ADa>.
- ESPOCH. (2003). [http://lotaip.espoch.edu.ec/pdf/ORGANICO\\_FUNCIONAL\\_DE\\_LA\\_ESPOCH.pdf](http://lotaip.espoch.edu.ec/pdf/ORGANICO_FUNCIONAL_DE_LA_ESPOCH.pdf).
- ESPOCH. (2019). *INFORME DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL*. Riobamba.
- ESPOCH. (2022). Obtenido de <https://www.espoch.edu.ec/>
- Fernández, E. (2009). *El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la Educación superior*.
- Frijhoff, W. (1999). *Las universidades en la europa moderna temprana*. Bilbao: Ridder-Symoens.
- García-Cabrero, B. L. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión.* Obtenido de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

- Génesis, C. (2019). El carácter social de la educación. *Scribd*.
- Giusti, G. (2007). *Formación pedagógica de profesores*. Obtenido de Revista de la Educación Superior: [https://www.researchgate.net/publication/28308725\\_F](https://www.researchgate.net/publication/28308725_F)
- Goldrine, T. y. (2018). *DESCRIPCIÓN DE LA PRACTICA DOCENTE A TRAVÉS DE LA INTERACTIVIDAD PROFESOR-ALUMNOS*. Obtenido de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/3375>
- Gómez, M. A. (2000). *Pedagogía Definición, métodos y modelos*. Pereira ediciones.
- Harvey, L. (1999). Quality in higher education. In Swedish Quality Conference, Göteborg.
- <https://www.esPOCH.edu.ec/index.php/esPOCH.html>. (2022). Obtenido de ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DE CHIMBORAZO: <https://www.esPOCH.edu.ec/index.php/esPOCH.html>
- INEC. (2010). *RESULTADOS PROVINCIALES CENSO*. Quito.
- Iyanga, P. A. (2000). Historia de la universidad de Europa. Valencia.
- JM, T. L. (2021). El concepto de educación: La confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Redipe*.
- Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá: Alma Mater- Magisterio.
- Medina, B. y. (2020). *Preparación pedagógica de los docentes*. Obtenido de [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/57/57\\_MarquezValdez.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/57/57_MarquezValdez.pdf)
- Menacho, L. (2008). *Historia de la educación superior*. Obtenido de <https://www.gestiopolis.com/historia-de-la-educacion-superior-y-de-postgrado/>.
- Mondolfo, R. (1966). *Universidad pasado y presente*. Obtenido de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art5.pdf>.
- OIT/CINTERFOR. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: OIT/Cinterfor, (Recursos didácticos).
- Ortiz, M. d. (2010). *El proceso de Bolonia y las competencias de los egresados en SC*. Obtenido de Retrieved from [http://www.br.uipr.edu/inter/tl\\_files/congreso/](http://www.br.uipr.edu/inter/tl_files/congreso/)
- Ortiz, M. y. (2017). *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. Obtenido de

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14919/1/La%20formacion%20y%20el%20trabajo%20docente%20en%20el%20Ecuador.pdf>

- Parra, H. (2006). *El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario*. Mexico.
- Pérez, E. G. (04 de Agosto de 2008). *VISIÓN PANORÁMICA DEL PROCESO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR*. Obtenido de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art5.pdf>.
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización*. *Revista Educación y Pedagogía.*, (págs. 11-18).
- Roberts, J. R. (1999). *Las universidades en la Europa moderna temprana, 1500-1800*. Obtenido de [http://cataleg.ub.edu/record=b1418941~S1\\*spi](http://cataleg.ub.edu/record=b1418941~S1*spi)
- Rodríguez, A. R. (2020). *El profesorado universitario nobel en schok*. Revisión sistemática. *Educare*.
- Shulman, L. (FEBRERO de 2005). *CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA: FUNDAMENTOS DE LA NUEVA REFORMA*. Obtenido de *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Suárez, A. G. (2015). *Aproximación al contenido de la preparación profesional para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje*. Obtenido de *Didasc@lia: Didáctica y Educación*
- Tapias, M. (2018). *ESTILOS DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR*. Obtenido de <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-EstilosDeAprendizajeEstrategiasParaEnsenar-6383448.pdf>
- Tauro, T. N. (2018). <https://ccpm.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/Tesis-de-Doctorado-Lic.-Tauro-Completa-.pdf>.
- Tobón. (2007). *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*.
- Tunnermann, C. (2010). *La reforma universitaria de Córdoba, Educación superior y sociedad*. Obtenido de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/ess/index.php/ess/article/viewArticle/306%5Cnhttp>

- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. . Paris.
- Vaca, V. A. (2018). Dialnet. España, Barcelona.
- Valera, O. (2001). *El debate teórico en torno a la pedagogía .Mesa Redonda, Magisterio Bogotá. .*
- Valera, O. (2001). *Wikipedia: <http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n>.*
- Valera. (2001). *Wikipedia: <http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n>.*
- Vasco, C. (2011). *Formación y educación, pedagogía y currículo*. Cali: REDIPE.
- Villanueva, E. F. (1999). *Acreditación universitaria: confianza y legitimidad*. Obtenido de <http://www.rieoei.org/rie57a02.pdf>
- Wöhning, E. (2005). *Práctica, Formación Y Subjetividad Pedagógica: Una reflexión filosófica*. Obtenido de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/029%20-%20Wohning%20->
- Zambrano, A. (2016). *Pedagogía y didáctica*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5601292>
- Zambrano, A. (2016). *Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos*. Boyacá: UPTC.

Cronograma de Trabajo.

<b><u>Actividades</u></b>	<b><u>Mes 1</u></b>				<b><u>Mes 2</u></b>				<b><u>Mes 3</u></b>				<b><u>Mes 4</u></b>				<b><u>Mes 5</u></b>			
Búsqueda de bibliografía y documentación	■	■																		
Selección de bibliografía y documentación			■	■																
Realización de entrevistas				■	■															
Análisis de bibliografía y documentación					■	■	■	■												
Redacción										■	■	■								
Elaboración de Anexos													■							
Elaboración de Conclusiones														■	■	■				
Revisión																■	■			
Presentación																	■			