



**UNIVERSIDAD DEL AZUAY**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA**

**“INCIDENCIA DE LA MAESTRIA EN DOCENCIA  
UNIVERSITARIA EN LA ACTIVIDAD DOCENTE DE LOS  
PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD POLITECNICA  
SALESIANA”**

**Trabajo de Graduación previo a la obtención del título de  
Magíster en Docencia Universitaria**

**Autor: Lic. Fernando Moscoso Merchán**

**Director: Dr. Carlos Guevara Toledo**

**Cuenca – Ecuador**

**2006**

*Dedicatoria*

*A mi esposa Tania*

*A mis hijas María Fernanda y Carolina*

*A mi hijo Juan Fernando*

*Por su motivación, su paciencia y en especial por su tiempo*

*Agradecimiento*

*Sea esta la oportunidad para agradecer a Dios, fuente de sabiduría;  
al Doctor Carlos Guevara por su guía y apoyo permanente;  
a mis estudiantes, con quienes todos los días aprendo algo nuevo;  
a mis compañeros de docencia por compartir  
y enriquecer el presente trabajo.*

## INDICE

	<b>Pág.</b>
Dedicatoria.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Índice de Contenidos.....	iv
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I: La Docencia en la Universidad.....</b>	<b>3</b>
1.1. La Universidad.....	3
1.1.1. Historia.....	3
1.1.2. ¿Qué es Universidad?.....	5
1.1.3. Una Nueva Educación Superior.....	7
1.1.4. La Universidad Politécnica Salesiana.....	10
1.2. Importancia de la formación docente en la Universidad.....	14
1.3. El profesor universitario.....	16
1.4. La Formación pedagógica en América Latina: algunas experiencias.....	18
<b>Capítulo II: La Maestría en Docencia Universitaria ofertada por la</b>	
<b>Universidad del Azuay.....</b>	<b>21</b>
2.1. Políticas Institucionales.....	21
2.1.1. La Universidad del Azuay.....	21
2.1.2. Orientación y compromiso académico.....	23
2.1.3. Políticas de Postgrados.....	23
2.1.4. Programas de Postgrados.....	24
2.2. Gestión y Administración de Postgrados.....	25
2.3. El Proyecto de Maestría en Docencia Universitaria.....	26
2.3.1. Antecedentes, justificación e importancia.....	26
2.3.2. Marco Teórico de la Maestría.....	30

2.4. Componentes generales de la Maestría en Docencia Universitaria.....	35
2.5. Componentes Académicos.....	37
2.6. Reglamento de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria.....	38

### **Capítulo III. Incidencia de la Maestría en Docencia Universitaria:**

<b>Resultados de la Investigación.....</b>	<b>42</b>
3.1. Antecedentes.....	42
3.2. Importancia de la capacitación en la Universidad Politécnica Salesiana.....	43
3.3. Programas desarrollados.....	45
3.3.1. Cursos, programas y postgrados.....	45
3.3.2. Seminarios – Taller de Formación Docente Continua.....	47
3.4. Incidencia de la Maestría en Docencia Universitaria en la actividad docente de los profesores de la Universidad Politécnica Salesiana.....	48
3.4.1. Incidencia en la metodología utilizada por los docentes.....	50
3.4.1.1. Estrategias de Entrada.....	53
3.4.1.2. Estrategias de Desarrollo.....	54
3.4.1.3. Estrategias de Cierre.....	73
3.4.2. Nivel de Aplicación de las prácticas de aprendizaje y de la mediación pedagógica.....	74
3.4.2.1. Las prácticas de aprendizaje.....	74
3.4.2.2. La Mediación pedagógica.....	78
3.4.3. Conceptualización de la Evaluación.....	86
3.4.3.1. Criterios de Evaluación.....	87
3.4.4. Análisis comparativo del desempeño docente.....	93
3.4.4.1. La Evaluación Docente en la Universidad Politécnica Salesiana.....	93
3.4.4.2. Análisis comparativo del desempeño docente.....	94
3.5. Lineamientos Generales para la elaboración de un propuesta de seguimiento y formación continua.....	99
3.5.1. Criterios para el seguimiento a los docentes.....	99

3.5.2. Programas de formación y capacitación de docentes de Educación Superior.....	100
3.5.3. Criterios para el desarrollo de un programa de formación continua.....	101
<b>Consideraciones finales.....</b>	<b>106</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>111</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>113</b>

## **RESUMEN**

El trabajo pretende determinar los aportes del postgrado Especialización y Maestría en Docencia Universitaria al mejoramiento de la actividad docente de los profesores en la Universidad Politécnica Salesiana. El referente teórico de la investigación se basa en la formación pedagógica de docentes a nivel superior así como en las teorías desarrolladas por Daniel Prieto Castillo sobre la mediación pedagógica, fundamento de la Maestría. En el trabajo se determina la incidencia de las propuestas planteadas en el postgrado en las actividades que desarrollan los docentes, tales como: metodología empleada; nivel de aplicación de las prácticas de aprendizaje y de la mediación pedagógica; y, la conceptualización de la evaluación. Para la realización del trabajo investigativo se aplicaron encuestas a los estudiantes que han tenido como profesores a docentes que cursaron el programa, se efectuaron observaciones “in situ” a los docentes, se entrevistó a directivos de la institución y se trabajó con un grupo focal de docentes que siguieron la postgrado. En la parte final se realiza un análisis comparativo de las evaluaciones docentes antes de ingresar al programa y luego de haber cursado el mismo. Los resultados de la investigación llevan a concluir que si existe un mejoramiento de la actividad docente en los profesores que siguieron el postgrado Especialización y Maestría en Docencia Universitaria.

## **ABSTRACT**

The work seeks to determine the contributions of the graduate degree Specialization and Master in University Teaching to the improvement of the educational activity of the professors of the Polytechnical Salesian University. The theoretical nourishment of the investigation is based on the pedagogic formation of educational at superior level as well as in the theories developed by Daniel Prieto Castillo on the pedagogic mediation, a base of the master. In the work the incidence of the proposals outlined in the graduate degree is determined in the activities that develop the teachers, such as: used methodology, level of application of the learning practices and of the pedagogic mediation; and, the conceptualization of evaluation. To make the investigative work surveys were applied the students that have had as professors to ones that studied the program, observations "in site" were applied to the teachers. The Directors of the institution were interviewed and worked with a focal group of teachers that followed the graduate degree. In the final part a comparative analysis of the educational evaluations is carried out before entering to the program and after having studied the same one. The results of the investigation take to conclude that in fact an improvement of the educational activity exists in the professors that followed the graduate degree Specialization and Master in University Teaching.



## INTRODUCCION

La Educación Superior se enfrenta a muchas demandas y desafíos a partir de los profundos cambios económicos, políticos, sociales y científicos ocurridos en las últimas décadas. Entre los mismos se plantea la necesidad de revisar la formación del profesor universitario el cual debe tener un profundo dominio de la especialidad que imparte pero también una sólida preparación en el campo pedagógico, que le posibilite realizar de una forma mas eficiente su labor educativa.

De las funciones que tiene la universidad: docencia, investigación y vinculación con la colectividad, la primera constituye la función más importante y sobre la cual giran muchos análisis y debates. Se plantea la necesidad de lograr una enseñanza con mayor calidad y eficiencia, de una nueva forma de entender y desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje y de un nuevo tipo de profesor universitario que sea capaz de dirigir la formación de los futuros profesionales que necesita la sociedad.

Tomando en cuenta estas exigencias, en las universidades la formación de docentes universitarios se ha orientado a abordar las áreas pedagógicas y didácticas las cuales en su mayoría no poseen. Este aspecto ha sido una preocupación constante de la Universidad Politécnica Salesiana y por eso ha emprendido algunas acciones para la capacitación y formación pedagógica de sus docentes. Una de esas acciones fue el convenio con la Universidad del Azuay para brindar apoyo a un grupo de profesores y así puedan cursar el programa de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria.

Desde la perspectiva institucional es importante, entonces, determinar si la formación en Docencia Universitaria ha contribuido al mejoramiento de la actividad docente en los profesores que siguieron el programa.

Para cumplir este objetivo el presente trabajo realiza un estudio bibliográfico de la formación pedagógica de docentes a nivel superior, así como de las teorías desarrolladas por Daniel Prieto Castillo sobre la mediación pedagógica, aspectos que

son abordados en los dos primeros capítulos “La Docencia en la Universidad” y “La Maestría en Docencia Universitaria ofertada por la Universidad del Azuay”

A continuación se realiza una investigación para tratar de determinar la incidencia de las propuestas planteadas por la maestría en las actividades docentes de los profesores. Para ello la investigación se dirigió a: estudiantes que tenían como maestros a compañeros que cursaron el programa; docentes que siguieron el postgrado y autoridades de la universidad. Las técnicas que se emplearon para la recolección de datos fueron la encuesta, la entrevista, observación “in situ” y grupos focales.

El capítulo tres inicia destacando la importancia de la capacitación docente en la Universidad Politécnica Salesiana y una breve descripción de los programas de capacitación pedagógica desarrollados por la universidad. En seguida se presentan los resultados del trabajo investigativo, los mismos que están relacionados con: la metodología empleada por los profesores; nivel de aplicación de las prácticas de aprendizaje y de la mediación pedagógica; y, conceptualización de la evaluación. Posteriormente se realiza un análisis comparativo de las evaluaciones docentes realizadas antes de que los docentes ingresen al postgrado y después de haber cursado el mismo. Al final se presentan algunos lineamientos generales para realizar un seguimiento a los docentes y criterios para el desarrollo de un programa de formación continua.

# CAPITULO 1

## LA DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD

*“Verdad es que la palabra (universidad) parece un poco pretenciosa. Unos quieren que la idea de universidad abarque todos los lugares; otros con más razón pretenden que ella se extienda a todo género de enseñanza. Sea lo que fuere, lo cierto es que aquella palabra revela un ardor de conocimiento, un fervor de enseñanza, una audacia de aspiraciones, que hacen honor a los hombres y a los tiempos que la pronunciaron”*

*Benigno Malo*

### 1.1. La Universidad

#### 1.1.1. Historia

El desarrollo histórico de la universidad se encuentra estrechamente ligado a la evolución de las sociedades, ha participado en los grandes momentos de transformación sociocultural, ideológicos y políticos de este siglo.

En algunos momentos ha sido sede del conservadorismo y del tradicionalismo, en otros estuvo considerada como la vanguardia del cambio social, también ha sido impulsora de la modernidad y la innovación. La universidad defiende y crítica el orden social, da legitimidad y cuestiona los poderes establecidos. “La universidad se constituye en un poder cultural, ideológico, social y político. Como poder cultural la universidad tiene un papel de emancipación intelectual y moral, es un espacio de libertad, de humanismo y de universalismo”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Pallán, Carlos. *Universidad: Gobernabilidad y Planeación*. Colección Ensayos. México.1999, Pág. 37

En el Ecuador su historia se remonta hasta 1868 año hasta el cual, la única Universidad que existía era la Universidad de Quito, en ese mismo año Jerónimo Carrión funda las Universidades de Cuenca y la de Guayaquil.

A continuación se realiza una cronología de la Universidad Ecuatoriana tomada, en su mayor parte, del libro de Hernán Malo González “Universidad Institución Perversa”

- 1869 García Moreno clausura la Universidad de Quito e interviene las universidades de Cuenca y Guayaquil, en ese mismo año se crea la Escuela Politécnica Nacional.
- 1875 el presidente Borrero clausura la Politécnica y reabre la Universidad de Quito
- 1878 se da la primera actuación importante estudiantil en la política activa y de insurgencia con la protesta contra Ignacio de Veintimilla
- 1883 el Gobierno Provisional reinstala la universidad e Quito
- 1895 en la presidencia de Eloy Alfaro se rompe toda vinculación de la universidad con la iglesia
- 1918 de acuerdo con la transformación de Córdova se plantea en el Ecuador el Cogobierno universitario, la democratización de la universidad y la extensión universitaria.
- 1921 la Universidad central hace efectivo el gobierno estudiantil, se crea la primera asociación de estudiantes.
- 1924 se convoca a la primera reunión de universidades
- 1925 se dicta una nueva ley de Educación Superior en la que se consagra por primera vez el principio de autonomía universitaria
- A partir de 1946, con la creación de la Universidad Católica del Ecuador, comienza el crecimiento de estas instituciones. A la fecha contamos con 63 universidades reconocidas por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP)
- 1969 se dan grandes manifestaciones a favor del libre ingreso a la universidad y luego de la masacre a estudiantes secundarios en la casona universitaria en Guayaquil, las autoridades universitarias los suprimen.

- La década de los años 70 se caracteriza por la presencia del movimiento estudiantil en la lucha contra la dictadura.
- En la década de los 80, llamada la década perdida a nivel de Latinoamérica, en el contexto de la universidad ecuatoriana también se confirma esta tendencia, manteniendo la universidad un estatismo alarmante.
- En la década de los 90, donde los pocos espacios de organización juvenil entran en crisis de paradigmas, la solidaridad con el movimiento indígena, la lucha por la ecología y la defensa del medio ambiente se convierten en una nueva línea de acción estudiantil.

Durante todos estos años la universidad ha observado un buen grado de estabilidad y altura académica, se ha fortalecido la conciencia estudiantil como comprometida con el pueblo y la política de los derechos humanos en Ecuador y Latinoamérica.

### **1.1.2. ¿Qué es Universidad?**

Podemos partir definiéndola desde su etimología: Universidad del latín *universitas* que significa literalmente universalidad, totalidad.

“A partir del siglo XI surgen de la evolución de las escuelas episcopales y comunales o bien de la emigración de estudiantes de un estudio ya formado. Lo que caracteriza a estos estudios medievales es su índole de centro universal de cultura: independientemente del lugar en donde se hallara, acudían a él maestros y discípulos de todas las nacionalidades. Precisamente el nombre de universidad aplicado mas tarde a los estudios se deriva de los organismos asociativos que se formaron dentro de ellos”<sup>2</sup>

Posteriormente la denominación de universidad se la designa ya no a un organismo corporativo, sino a la estructuración de las disciplinas que se impartían en un centro de estudios.

---

<sup>2</sup> Malo, Hernán. *Universidad Institución Perversa*. Corporación Editora Nacional. Quito, Pág. 24

“La pregunta qué es universidad puede significar casi nada o mucho. En la forma más genérica podemos decir que la condición primordial (y en tal sentido la función esencial), según la cual la universidad es o sin la cual no es, consiste en construir un centro de inquisición sistemático en torno a la ciencia o al saber. Bien está hacer hincapié en esta referencia, que es principio y fundamento de la teoría universitaria.”<sup>3</sup>

La definición más cercana a nuestro pensamiento dictada en 1966 por Clemente Yerovi dice: “Las universidades y escuelas politécnicas son comunidades de intereses espirituales que reúnen a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre. Deben realizar una función rectora en la educación, la ciencia y la cultura, y contribuir al estudio y solución de los problemas nacionales. Para cumplirla se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza, a completar la formación integral del hombre iniciada en los ciclos educacionales anteriores y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la nación para su desarrollo. La Educación superior se inspira en los ideales de la democracia, de la justicia y de la paz y solidaridad humanas y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal, las cuales se expondrán y analizarán de manera rigurosamente científica”<sup>4</sup>. Esta cita nos plantea el verdadero sentido de universidad, y sin duda, refleja el sentir de muchos como nosotros que compartimos y hacemos universidad.

La tendencia actual es plantear a la universidad como productora del conocimiento. Tomando las palabras de Luis Enrique Orozco, Director de la cátedra UNESCO para América Latina, en su conferencia realizada en febrero de 2004 en la ciudad de Quito: “Las concepciones actuales nos dicen que la universidad es una empresa del conocimiento en donde la docencia y la investigación se convierten en instrumentos, como tecnologías, para la consecución del objetivo principal que es el de generar, producir conocimiento”.

---

<sup>3</sup> Ibid, Pág. 32

<sup>4</sup> Ibid, Pág. 32

### 1.1.3. Una Nueva Educación Superior

**¿Por qué una nueva Educación Superior?** Nuestra educación universitaria esta en crisis. Según el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) en el año 1994 había 201.859 estudiantes matriculados en 28 universidades y escuelas politécnicas oficiales y particulares existentes en el país.

Solo el 5.5% de la población total del país recibe formación universitaria, de éstos solo el 2.6% obtiene el título. De cada cinco profesionales, uno está en el desempleo. Lo que demuestra que la educación universitaria no responde a la realidad ocupacional del país y que la calidad no es garantía de desarrollo ni fuente de trabajo segura.

La ineficiencia de la educación se observa también en el sistema educativo actual. Los egresados no pueden incorporarse con facilidad a la actividad económica, encuentran muchas limitaciones. Existe una sobre oferta de carreras tradicionales y la mayoría no responden a la realidad. Según una investigación de Carlos Paladines, solamente 6 de cada 100 estudiantes poseen un nivel satisfactorio, 31 sólo alcanzaron el nivel de exigencias más bajo o mínimo y 63 están por debajo de este nivel. Muchas universidades han decaído significativamente. Ahora están tratando de recuperar su prestigio.

Esta situación se ve agravada por prácticas educativas verticales y autoritarias, que suponen técnicas tradicionales como la repetición y el memorismo, el énfasis que se da a los contenidos, la pasividad y la ausencia de participación de los alumnos. El eje central es el profesor, que ejerce una autoridad vertical sobre sus alumnos.

**Algunas Respuestas:** Frente a las dificultades planteadas en el punto anterior, las universidades, el sector productivo y la sociedad en general, han ido generando distintos tipos de respuestas que están produciendo cambios significativos en la educación superior.

“Numerosas universidades, por su parte, han procurado adaptarse a los cambios del entorno desarrollando nuevas políticas entre las cuales se desatacan:

- a. la búsqueda y consolidación de mecanismos de diálogo con las instancias gubernamentales;
- b. la intensificación de los vínculos con el sector productivo, público y privado, de bienes y servicios;
- c. la aceptación de establecer mecanismos de evaluación orientados hacia el perfeccionamiento continuo de su gestión, la disponibilidad de instrumentos de planificación y la presentación sistemática de cuentas a la sociedad;
- d. los intentos de diversificación de las fuentes de financiamiento.....
- e. el impulso a la investigación sobre educación superior; y
- f. Diversas iniciativas de reorientación de la cooperación internacional.”<sup>5</sup>

A más de estas respuestas que se plantean es importante resaltar los esfuerzos que se están realizando para cambiar la concepción educativa universitaria, especialmente en la docencia. Muchas universidades han iniciado programas de capacitación en el área de la docencia, una muestra de ello es esta maestría en docencia universitaria que impulsa una verdadera promoción y acompañamiento del aprendizaje.

**Principios Orientadores:** A continuación se presenta un resumen, extraído del Documento “Políticas y estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” realizado en la Habana en 1996, de los principios que puedan orientar los cambios en la Educación Superior:

- **Anticipación y Prospectiva:** Las estrategias educativas deben ser concebidas para el largo plazo, lo cual requiere disponer de la capacidad necesaria para aprovechar oportunidades, prever demandas y enfrentar problemas futuros. Para adquirir la capacidad de anticipación es necesario contar con información confiable de las realidades y tendencias locales, regionales y mundiales.
- **Autonomía responsable:** La universidad debe mantener su carácter de institución autónoma que, de modo crítico, producen y transmiten cultura a

---

<sup>5</sup> CRESALC/UNESCO. *Hacia una Nueva Educación Superior*. Colección respuestas. Caracas, 1997, Pág. 21



través de la enseñanza, la investigación y la vinculación con la colectividad, con el fin de atender las necesidades educativas del mundo contemporáneo.

- Rendición de cuentas: La universidad debe estar dispuesta a someterse a evaluaciones permanentes de los estamentos del Estado, de la sociedad y especialmente de sus ciudadanos. La práctica democrática exige la creación que combine la libertad de crear, enseñar y aprender libremente, con la obligación de rendir cuentas.
- Educación permanente y sin fronteras: El concepto de Educación superior permanente tiene en esencia un carácter integrador y una actitud de constante indagación y búsqueda de nuevos conocimientos. Con el transcurso del tiempo se ha hecho evidente que no una etapa para estudiar y otra para actuar. El aprender y formarse son partes integrantes de la existencia humana.
- Acceso basado en el mérito: Una educación superior de calidad debe ser accesible a todos los que puedan beneficiarse de ella, con la sola limitación de sus capacidades. Así lo proclama la Declaración de los Derechos Humanos en su Artículo 26 “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.
- Diversificación: La diversidad institucional es recomendable, pero cada institución debe cumplir con los requisitos fundamentales de calidad que exige el código de ética implícito en cualquier proceso educativo. Debe existir diversidad en los procesos, especialmente en los métodos, las formas y los tiempos de enseñanza. Diversificación orientada a la utilización de tecnología didácticas en las que se de prioridad a la creatividad, al aprendizaje por descubrimiento, a la innovación, al ejercicio constante de la facultades críticas de la persona, al compromiso ético con las decisiones, al sentido estético y afectivo, y a la capacidad de plantearse y resolver problemas. La variedad de instituciones de educación superior deben ser autorreguladas y deben tener como carta de presentación la excelencia y la calidad.

- Flexibilidad curricular: A medida que el currículo se desplace de un sistema tubular a uno piramidal adquiere un mayor grado de flexibilidad. Cuando el currículo tenga más de horizontal y menos de vertical, la flexibilidad aumenta. La horizontalidad en los niveles básicos debe ser total, la verticalidad debe irse introduciendo poco a poco sin alcanzar un vértice único. Esta estrategia permite la transferencia entre carreras y entre especialidades, entre unas instituciones y otras y entre la propia universidad y los demás órganos de la sociedad. Ofrece salidas intermedias, incorporaciones al mercado laboral y retornos al mundo académico.

#### **1.1.4. La Universidad Politécnica Salesiana**

“La presencia salesiana en la educación superior es muy reciente en la historia de la congregación fundada por san Juan Bosco en 1874.

Este hecho representa una novedad en el ejercicio y en el desarrollo de su misión educativa, que principalmente había estado centrada en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. En el año 1934 el St Anthony’s Collage de la India inicia esta nueva senda en la educación superior. En la actualidad son más de cuarenta las instituciones de estudios superiores, distribuidas en varios continentes, y van en aumento.”<sup>6</sup>

“La Universidad Politécnica Salesiana es creada mediante Ley N° 63 expedida por el Congreso Nacional y publicada en Registro Oficial N° 499 del 5 de agosto de 1994 es una institución autónoma de educación superior particular, católica, cofinanciada por el Estado”<sup>7</sup>

La Universidad Politécnica Salesiana se crea con su sede matriz en el cantón Cuenca y con sedes en las ciudades de Quito y Guayaquil.

La Universidad Politécnica Salesiana, continuando con la tradición escolástica en la que las comunidades religiosas han sido protagonistas de la educación, y

---

<sup>6</sup> Tomado del documento: *Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior*

<sup>7</sup> Estatuto de la Universidad Politécnica Salesiana Art. 1

particularmente de la superior, intenta con su oferta formar sujetos protagónicos de cambios y transformaciones sociales.

La Universidad Politécnica Salesiana es una institución de educación superior cuya responsabilidad es desarrollar la ciencia, la tecnología y la cultura a través de la investigación, formando recursos humanos altamente capacitados que propicien la búsqueda de la excelencia humana y profesional.

**Misión:** La U. P. S tiene como misión:

*“la formación de buenos cristianos y honrados ciudadanos“con excelencia humana y académica. El desafío de nuestra propuesta educativa liberadora es formar actores sociales y políticos con una misión crítica de la realidad, socialmente responsables y con voluntad transformadora, asumiendo la opción preferencial por los pobres”<sup>8</sup>*

Como podemos apreciar en la misión que tiene la Universidad Politécnica Salesiana, se encuentran preceptos que han tenido vigencia desde la época medieval, entre los que se destacan:

- que la universidad es una comunidad igualitaria cuyo objetivo sustancial es buscar la verdad fundamentada en el desarrollo de la ciencia y
- que la formación apunta al desarrollo integral de la persona.

“No hay duda por tanto de que elementos como la solidaridad, la defensa de los derechos de los menos favorecidos, la independencia para alcanzar la ciencia, etc. son no ficciones sino realidades que se dieron o que, se promulgaron desde los albores de la universidad”<sup>9</sup>

**Objetivos:** “Son objetivos de la Universidad Politécnica Salesiana:

- a) Asumir como institución educativa su responsabilidad social;

---

<sup>8</sup> Estatuto de La Universidad Politécnica Salesiana. Art. 3

<sup>9</sup> Malo, Hernán. Op. cit., pág. 28

- b) Seguir y transmitir la doctrina católica, de acuerdo al Magisterio de la iglesia, respetando la diversidad religiosa, social, cultural, étnica, etaria y sexual de las personas y los colectivos, a fin de contribuir a la construcción de una sociedad equitativa, ecuménica e intercultural;
- c) Impulsar un modelo de educación centrada en el desarrollo de las potencialidades de las personas, basada en los valores cristianos y éticos, mediante el ejercicio permanente de la solidaridad, el respeto, la democracia y la participación, según el estilo Salesiano;
- d) Promover la excelencia académica como base para la acción social transformadora;
- e) Suscitar un comportamiento respetuoso con el medio ambiente, orientar nuestra gestión educativa de una manera ecológicamente sustentable”<sup>10</sup>

**Funciones:** La universidad se estructura en tres funciones específicas: docencia, investigación y vinculación con la colectividad, las mismas que permiten desde cada una de ellas apuntar a la consecución de la misión y de los objetivos institucionales.

Lamentablemente se la visualizó únicamente bajo la perspectiva académica (docencia), ignorando sus otros dos componentes, la investigación y la vinculación con la colectividad. Es importante realizar una descripción de cada una de ellas basándonos en las Políticas de Desarrollo Académico de la Universidad Politécnica Salesiana:

**Función Docencia:** La docencia constituye la principal práctica en la formación universitaria y abarca e integra todas las demás actividades académicas.

La docencia universitaria se interrelaciona con el profesor y los estudiantes, con la misma ciencia y con la sociedad en la que se inscribe; su desarrollo propicia el mejoramiento de cada una de estas orientaciones.

La función docencia se orienta hacia el desarrollo de las competencias científicas, académicas y profesionales de los docentes, y en otro a la creación y consolidación

---

<sup>10</sup> *Estatuto de La Universidad Politécnica Salesiana. Art. 5*

de una comunidad académica, tanto a nivel de cada una de las unidades académicas, como de toda la universidad.

Su función primordial es mejorar la equidad en la educación universitaria, a través del constante interés por la capacitación y profesionalización docente, su seguimiento y evaluación permanente. Para ello se promueven periódicamente procesos que mejoren la calidad del docente, en búsqueda de una excelencia académica que fortalezca la formación de los destinatarios.

La evaluación tiene como base y sustento el Sistema Preventivo Salesiano, es decir con una visión positiva de promoción y desarrollo humano, que mire con especial atención a la persona; además no constituye un fin en sí mismo, sino tan solo un medio y un recurso para alcanzar de mejor manera la efectividad institucional. Es importante considerar la evaluación docente como un proceso de mejoramiento continuo, que contribuye optimizar la calidad de la educación.

**Función Investigación:** Apunta a constituirse en el núcleo básico de la universidad, capaz de responder a las expectativas de la sociedad y a las exigencias del desarrollo científico tecnológico contemporáneo.

La formación universitaria, por su específico carácter científico se basa fundamentalmente en la producción de conocimientos científicos y tecnológicos los cuales se sustentan en la calidad de sus investigaciones. Por medio de las investigaciones, la universidad contribuye al conocimiento y solución de los grandes problemas de la sociedad.

Los resultados de las actividades de investigación nos sirven como indicadores del rendimiento institucional y como nos proyectamos hacia la comunidad.

**Función Vinculación con la colectividad:** La vinculación con la colectividad se asume como una responsabilidad, tanto académica como social del quehacer universitario, y el referente más importante de su inserción en la sociedad. El conjunto de interacciones entre universidad y sociedad, debe entenderse como la

posibilidad de intercambio de ofertas y demandas, así como por los requerimientos de diversos sectores e instituciones de la sociedad.

La Vinculación con la colectividad a través de nuestro sistema de prácticas, pasantías y labor extensora, planifica actividades de consultoría, asistencia técnica y capacitación con miras a generar una cultura de trabajo en nuestros estudiantes.

El compromiso es llegar a ser una universidad encaminada a desarrollar lo mejor de cada ser humano para integrarlo a la sociedad como sujeto protagónico de transformaciones sociales, reto que lograremos una vez que asumamos el compromiso que como universidad hemos adquirido frente a la sociedad.

## **1.2. Importancia de la formación docente en la universidad**

La Educación Superior se enfrenta a muchas demandas y desafíos a partir de los profundos cambios económicos, políticos, sociales y científicos ocurridos en las últimas décadas. Entre los mismos se plantea la necesidad de revisar la formación del profesor universitario el cual debe de tener un profundo dominio de la especialidad que imparte pero también una sólida preparación en el campo pedagógico, que le posibilite realizar de una forma mas eficiente su labor educativa.

En la segunda mitad del siglo XX se consolida un paradigma de la educación que como factor de desarrollo debe responder a las demandas del entorno y no sólo a sus concepciones internas sobre la generación y difusión del saber. Este nuevo paradigma está siendo asimilado paulatinamente por las instituciones de educación superior (IES) y se espera que contribuya a satisfacer las expectativas sociales.

“Los acelerados cambios sociales, económicos, políticos, científicos, tecnológicos, donde se produce un desarrollo de los medios masivos de comunicación y posibilidad de aplicación de las nuevas tecnologías han planteado nuevos retos y

desafíos a la educación superior y han generado profundos procesos de reflexión, interrogantes y propuestas de cambio para este nivel educativo”<sup>11</sup>

Muchos de estos análisis se centran en el tema de la calidad, el financiamiento, reformas curriculares, evaluación, acreditación así como a la formación del personal.

Especial atención se dedica al tema del profesor universitario, analizándose su complejo rol y la necesidad que este tiene de una formación permanente que pueda responder mejor a los nuevos requerimientos educativos y contribuir por tanto a alcanzar la excelencia académica.

“En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, realizada en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en octubre de 1998, una de las líneas centrales fue la de la pedagogía universitaria. En los documentos finales se invitó a las distintas instituciones a escala planetaria a realizar un esfuerzo de capacitación de sus docentes, a fin de enfrentar las demandas de formación de los estudiantes, en un contexto cada vez más competitivo”<sup>12</sup>

De las funciones que tiene la universidad: docencia, investigación y extensión, la primera constituye la función más importante y sobre la cual giran muchos análisis y debates. Se plantea la necesidad de lograr una enseñanza con mayor calidad y eficiencia, de una nueva forma de entender y desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje y por ende de un nuevo tipo de profesor universitario que sea capaz de dirigir la formación de los recursos humanos que necesita la sociedad.

El profesional docente universitario, requiere como cualquier otro profesional de un proceso de formación, en realidad parte de ella la obtiene a través de sus estudios de pregrado, cuando adquiere una titulación y alcanza los conocimientos, habilidades y cualidades propias de su perfil como especialista, pero en lo referente a las competencias necesarias para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas se van desarrollando en la mayoría de las veces de manera espontánea, por ensayo y error y por imitación de los comportamientos de quienes fueron sus profesores.

---

<sup>11</sup> Sanz, Teresa y Rodríguez Ada. *La Formación Pedagógica del Profesor Universitario*. CEPES. Cuba. 2004

<sup>12</sup> Universidad del Azuay. *Proyecto de Maestría en Docencia Universitaria*. Cuenca. 2001

El profesor percibe sus carencias en cuanto al dominio de saberes pedagógicos que le permitan que sea más eficiente en cuanto a la enseñanza, por lo que se convierte en un reclamo la formación pedagógica de los profesores, entendida ésta, sobre todo, como capacitación en técnicas de enseñanza. Las instituciones universitarias, por su parte, también aceptan su compromiso para la formación pedagógica, por lo que se comienzan a desarrollar numerosos y variados programas de formación de profesores en este sentido.

El profesor universitario requiere entonces más que cualquier otro profesional de una fuerte etapa de formación de posgrado dirigida particularmente a alcanzar las competencias docentes demandadas para la ejecución de su tarea.

### **1.3. El profesor universitario**

“La actividad del profesor forma parte de toda la dinámica institucional y social por lo que todos los cambios que han tenido lugar en la esfera social y científica han provocado determinados rasgos en la profesión del profesor universitario caracterizado por su complejidad, no uniformidad y su desarrollo en contextos particulares únicos e irrepetibles”<sup>13</sup>

En las últimas décadas se discute con mucha fuerza por los círculos más avanzados de las instituciones de educación superior acerca del espontaneismo y empirismo que tiene lugar en la docencia que desarrolla el profesor universitario

Un elemento significativo de la profesión de profesor universitario es la presencia en ella de una dualidad dada por el hecho de ser el profesor universitario un especialista formado en un determinado campo o área científica y tener al mismo tiempo la responsabilidad de formar a los futuros egresados universitarios no sólo en lo que se refiere a los saberes sino también a la formación de rasgos y cualidades de un elevado valor social, incluyendo su ética profesional.

---

<sup>13</sup> Sanz, Teresa y Rodríguez Ada. Op. Cit.



La profesión en la docencia universitaria constituye un lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen. El docente universitario es un especialista en una determinada rama del conocimiento pero además tiene que tener una formación pedagógica que le posibilite desempeñarse como profesor de su especialidad.

Tradicionalmente se ha valorado como más importante el dominio de la especialidad para poder ejercer la labor docente motivado, en gran medida, por el status y reconocimiento más alto que tiene este campo en relación al educativo. Esto conllevó a un desempeño intuitivo, empírico en los aspectos pedagógicos específicos.

Sin embargo, cada vez hay una mayor toma de conciencia de la necesidad de superar este espontaneismo a partir del nuevo rol que tiene el profesor universitario y el profesionalismo con que debe desempeñarlo.

La preparación pedagógica y didáctica del docente universitario parte de un hecho evidente: el docente es un profesional no preparado para la enseñanza y que no comprende los fundamentos pedagógicos de su acción, por lo que se requiere integrar a su formación estos aspectos. El conocimiento concerniente a la asignatura lo proporciona su propia formación en el campo profesional original, mientras que el aspecto pedagógico sería resultado de cursos, seminarios, posgrados y cualquier acción que se involucre en atender su desarrollo pedagógico.

El docente capacitado pedagógica y científicamente sería el ideal del maestro universitario, y esta concepción prevalece para su formación. La posibilidad de explicar la formación docente desde la formación pedagógica agregada a la profesional parece bastante apropiada ya que atiende la problemática fundamental de la docencia universitaria.

Si entendemos el Rol del profesor universitario como “la estructura de los actos, las tareas, responsabilidades y deberes que integran la actividad del profesor universitario en el desempeño de las funciones a él asignadas: docencia, investigación, extensión universitaria y al Profesionalismo como el desempeño exitoso de las funciones a él asignadas, cumpliendo los requisitos y tareas inherentes

a su condición”<sup>14</sup>. Entonces el profesor universitario, para poder asumir su rol con profesionalismo, debe ser un especialista con un alto nivel en una rama determinada de la ciencia, la técnica, el arte, etc. pero conjuntamente necesita una formación especializada en los aspectos educativos, pedagógicos, didácticos que le permitan desempeñar exitosamente sus funciones.

#### **1.4. La formación pedagógica en América Latina: algunas experiencias.**

Entre los problemas que afectan, en la actualidad, a la educación superior, se encuentra sin duda el de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y de sus productos. El crecimiento acelerado de la demanda de educación en este nivel del sistema educativo, la diversificación de la oferta de oportunidades educacionales, la creciente heterogeneidad institucional y los problemas de pertinencia y adecuación de los egresados de las instituciones de educación superior son algunos de los factores que han contribuido a originar este problema. Por un lado encontramos el deterioro de la calidad, la falta de calificación de los docentes, y por el otro la ausencia de articulación entre los niveles educativos y la devaluación de los diplomas universitarios en el mercado de trabajo.

La formación y el perfeccionamiento pedagógico de los docentes de la educación superior es una preocupación relativamente reciente en el ámbito de la educación superior cuyo inicio podría situarse a mediados de la década de los años ‘60. En esa década comienzan precisamente a manifestarse con claridad la influencia de los factores antes mencionados y se inicia un proceso de reflexión y discusión en torno a la magnitud y el tipo de formación pedagógica que debería tener el docente de educación superior. En efecto, la mayor parte de los docentes de este nivel de enseñanza poseen una preparación profesional en sus respectivas disciplinas pero, en cambio, los que se integran a la docencia y la investigación universitarias llegan a ella sin conocimientos suficientes de los métodos de enseñanza más apropiados para el desempeño de sus actividades, aparte del conocimiento intuitivo y práctico que han heredado de sus antiguos profesores.

---

<sup>14</sup> Informe de Investigación Rol y Profesionalismo del Profesor Universitario, CEPES, 1995 pág.6

Como respuesta a esta problemática diversas universidades de América Latina y el Caribe inician programas de formación y asesoría pedagógica, pero aislados, sin ninguna relación entre ellos, con el propósito de darle a sus docentes la oportunidad de perfeccionar su preparación pedagógica, para contribuir así al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Esta preparación es vislumbrada en esta forma como uno de los medios para mejorarla calidad de la educación a ese nivel.

Con el objeto de coordinar los esfuerzos dispersos en esta materia, las universidades de Buenos Aires, Federal de Minas Gerais en Brasil, Nacional Autónoma de México y Central de Venezuela manifestaron ante la División de Educación Superior y Formación del Personal de Educación de la UNESCO su deseo de constituir una red de cooperación inter-universitaria que tuviera como finalidad básica intercambiar información y experiencias y constituirse en un mecanismo de cooperación y asistencia técnica horizontal en el área de la formación y el perfeccionamiento pedagógico de docentes de educación superior en la región de América Latina y el Caribe.

Esta red, denominada “Red cooperativa de instituciones de educación superior para la formación y el perfeccionamiento pedagógico de docentes de educación superior”, y bautizada con las siglas REDESLAC, tuvo su origen en Octubre de 1984 cuando especialistas de las cuatro universidades mencionadas, junto con un especialista de la División de Educación Superior de la UNESCO, se reunieron en Caracas, en la Sede del CRESALC, para discutir los objetivos, el alcance y las modalidades de acción de ese mecanismo de cooperación.

Como resultado de esta primera reunión, se consideró necesario que ese núcleo pionero inicial se ampliara para incorporar a las universidades que reunían la mayor población estudiantil en sus respectivos países, en virtud de los enormes problemas confrontados por ese tipo de universidades, que recibieron el impacto más significativo de la masificación estudiantil en su evolución reciente.

Con la finalidad de dar el primer paso para esta ampliación de la Red, se organizó un primer Taller Regional en Agosto de 1985, con la cooperación de la Universidad de Buenos Aires, en esta misma ciudad, al cual concurren especialistas de 14

universidades de un número igual de países de la región. En este evento se instaló la red, se formularon sus bases programáticas y fue secundado por la organización de talleres nacionales en Brasil, Ecuador, Perú, República Dominicana y Venezuela, con el objeto de complementar la red regional con la acción de redes nacionales, los cuales tuvieron lugar en el año 1986, bajo la coordinación del CRESALC.

Posteriormente se organizó un Segundo Taller Regional, en San José (Costa Rica), al igual que una Segunda Reunión del Grupo de Coordinación, en este Taller participaron además especialistas de la División de Educación Superior de la UNESCO. y, como elemento nuevo, se incorporaron nuevas universidades.

Como resultado de estos talleres se obtuvieron una serie de ponencias y experiencias desarrolladas por las universidades de la región en materia de formación y perfeccionamiento pedagógico de sus docentes. En ellas se encuentran acciones de diverso tipo, desde programas informales hasta programas directamente insertados en la dinámica de los estudios de postgrado. También muestran la necesidad de concertar los esfuerzos de todas las instituciones para favorecer el traslado creativo de modelos y experiencias, y como fin último, de estimular la cooperación horizontal y el reforzamiento mutuo de los sistemas de educación superior de los países de la región

Como se puede apreciar la preocupación por la docencia universitaria no es nueva en el país. La Universidad de Guayaquil participó en estos encuentros desde 1985 en donde presentó su experiencia desarrollada con el Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente. A esta iniciativa se han sumado mas universidades de nuestro país desarrollando programas de formación pedagógica, entre otras iniciativas pueden mencionarse la Maestría en Docencia Superior, que impartió la Universidad Estatal de Cuenca, la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad del Azuay que se ha ofertado en tres promociones, el Diplomado en Docencia Universitaria que oferta la Universidad Politécnica Salesiana, y numerosos cursos cortos en distintas casas de estudios.

## **CAPITULO II**

### **LA MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA OFERTADA POR LA UNIVERSIDAD DEL AZUAY**

*“Un elemento esencial para las Instituciones de Educación Superior (IES) es una enérgica política de formación del personal”*

***Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, 1998***

#### **2.1. Políticas institucionales<sup>15</sup>**

##### **2.1.1. La Universidad del Azuay**

La Universidad del Azuay es una Institución de Educación Superior, particular y católica, creada por el Gobierno Ecuatoriano al amparo del Modus Vivendi y de acuerdo con la ley de Universidades y Escuelas Politécnicas. Se estableció en la ciudad de Cuenca en el año de 1968 y constituyó la Sede en Cuenca de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, hasta el año de 1990. Fue creada como Universidad autónoma, mediante Ley No. 99 sancionada el 16 de agosto de 1990 y publicada en el Registro Oficial No. 506, el 23 de agosto del mismo año.

La Universidad está representada por el Rector, que es la máxima autoridad, y ostenta la representación legal, judicial y extrajudicial de la Institución. El Consejo Universitario es el máximo organismo colegiado, que dicta las Políticas Académicas y administrativas de la Universidad. El Consejo Académico es el que da las orientaciones generales de los programas Docentes tanto de Pre-grado como de Postgrado. El Consejo de Investigaciones tiene a su cargo las tareas de diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación científica y tecnológica, en las diversas áreas del conocimiento. El Consejo General Administrativo Financiero tiene a su cargo la Dirección Administrativa y Contable de la entidad. Hay un departamento de Recursos Humanos y de Personal que se encarga de la relación entre la Universidad y su personal docente administrativo y de servicios. Para efectos

---

<sup>15</sup> Universidad del Azuay. *Maestría en Docencia Universitaria*. 2001

de representación legal y jurídica, la Universidad cuenta con una comisión jurídica en la que participa el Secretario General-Procurador.

La Universidad funciona en la ciudad de Cuenca, Avda. 24 de Mayo y Hernán Malo, en un amplio campus con una área de mas de 50.000 metros cuadrados, con modernos edificios, aulas, laboratorios e infraestructura propia de una Institución Académica de nuevo tipo, creada para afrontar los desafíos educativos del tercer milenio.

La Universidad del Azuay realiza actividades académicas de docencia, investigación y extensión universitaria, destinadas a estudiantes del Austro ecuatoriano, pero cuenta también con alumnos de las diferentes provincias del país y de otros países de América. Sus programas académicos hacen referencia a carreras completas y también a carreras cortas y tecnológicas.

En la actualidad funcionan en la universidad las Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación; Ciencias de la Administración, Teología, Ciencia y Tecnología, Diseño y Ciencias Jurídicas. Cada Facultad tiene diferentes Escuelas y especialidades y ejecuta programas de docencia e investigación en los diferentes ámbitos en que se ha propuesto actuar.

La Universidad del Azuay para atender a los requerimientos de la sociedad de una manera ágil y oportuna, creó el Departamento de Educación Continua, que tiene como finalidad “...ofrecer una opción de educación y capacitación universitarias, flexible y pragmática, que permita la formación permanente de grupos de personas de la sociedad.”<sup>16</sup>

La Universidad tiende a que sus diferentes actividades se encaminen a la excelencia académica en coordinación con las políticas que dicte el CONESUP y que le permitan estar integrada al conjunto de Universidades y Escuelas Politécnicas del país.

---

<sup>16</sup> Universidad del Azuay. *Reglamento Departamento de Educación Continua*. Art. 1

Para cumplir con sus objetivos y expandir su campo de acción académica la Universidad del Azuay ha suscrito convenios de cooperación con importantes Universidades de América y del mundo.

Las áreas de especialización, en las diferentes carreras están representadas por un Director. La Institución cuenta con profesores de planta, de tiempo parcial, visitantes e invitados. En proyectos específicos, académicos y de investigación participan diferentes consultores, colaboradores científicos y profesores contratados. En las diferentes áreas existen personal administrativo y auxiliar para el trabajo que le compete.

Para el funcionamiento de cursos de Postgrado, la Universidad del Azuay, cuenta con un Consejo General de Postgrado; y, para cada curso específico con un Consejo Directivo y un Director.

### **2.1.2. Orientación y compromiso académico**

Tanto la orientación como el compromiso académico de la Universidad están claramente expresados en su Estatuto:

“Fundamentan todas las actividades de la Universidad del Azuay y de sus institutos anexos los siguientes principios: excelencia académica, trabajo por una sociedad justa guiada por los principios cristianos, pluralismo ideológico y ejercicio de la razón para su desenvolvimiento institucional. La búsqueda de la verdad se hará con absoluta libertad y sin prejuicios, tanto en la docencia como en la investigación. Está abierta a todas las corrientes del pensamiento que serán expuestas y estudiadas de manera rigurosamente científica. La Universidad del Azuay no privilegiará ni perjudicará a nadie por su ideología”<sup>17</sup>

### **2.1.3. Políticas de Postgrados**

La Universidad del Azuay dentro de sus políticas de postgrado presenta las siguientes:

---

<sup>17</sup> Estatuto de la Universidad del Azuay. Art. 3

- Ofrecer postgrados que respondan a las necesidades más urgentes de la región y del País.
- Propender a desarrollar el acervo cultural, científico y tecnológico, además de la actualización permanente de los conocimientos.
- Defensa de la multiculturalidad del Ecuador y de su patrimonio histórico, natural y ecológico.
- Fortalecimiento de la cooperación interinstitucional.

#### 2.1.4. Programas de Postgrados

Al momento, en la Universidad del Azuay se han realizado y se ejecutan los siguientes postgrados:

Fecha de oferta	Posgrado	Estado
	Maestría en Antropología del Desarrollo	Desarrollado
01/06/1998	Maestría en Desarrollo Educativo	Desarrollado
01/10/1998	Maestría en Derecho Administrativo	Desarrollado
01/07/1999	Diplomado en Gerencia Estratégica de Mercadeo. I Versión	Desarrollado
01/10/1999	Maestría en Gestión Tecnológica	Desarrollado
01/04/1999	Diplomado en Gestión Ambiental, con Mención en Protección del medio Ambiente Físico.	Desarrollado
07/02/2000	Especialización en Geografía aplicada, Especialización en Métodos y Técnicas Geográficas	Desarrollado
27/03/2000	Especialización en Sistemas de Información Geográfica aplicados ala gestión Territorial y ambiental. I Versión	Desarrollado
07/09/2000	Especialización en Docencia Universitaria. I Versión	Desarrollado
27/11/2000	Maestría en Estudios de la Cultura. I Versión	Desarrollado
15/10/2001	Especialización en Sistemas de Información Geográfica aplicados ala gestión Territorial y ambiental. II Versión	Desarrollado
16/03/2001	Maestría en Docencia Universitaria. I Versión	Desarrollado
21/09/2001	Especialización en Docencia Universitaria. II Versión	Desarrollado
14/09/2001	Diplomado Superior en Finanzas, Mercado de Valores y negocios fiduciarios	Desarrollado
27/11/2001	Maestría en Estudios de la Cultura con mención en Arte y Diseño y certificado en Crítica de Arte.	Desarrollado
Nov/2002	Especialización en Cirugía Oncológica	Ejecución
27/09/2002	Maestría en Docencia Universitaria. II Versión	Desarrollado
21/09/2002	Maestría en Administración de Empresas. MBA. I Versión	Desarrollado
12/07/2002	Especialización en Derecho Procesal. I Versión	Desarrollado
14/02/2003	Maestría en Intervención Sistémica y Terapia Familiar	Desarrollado
30/06/2003	Maestría en Administración de Empresas. MBA. II Versión	Desarrollado
13/02/2004	Especialización en Docencia Universitaria. III Versión	Desarrollado
01/04/2004	Especialización en Diseño de jardines y paisaje	Desarrollado
08/03/2004	Maestría en Estudios de la Cultura con mención en Patrimonio Cultural	Desarrollado



10/05/2004	Maestría en Telemática	Ejecución
20/05/2004	Diplomado en Gerencia Estratégica de Mercadeo. II Versión	Desarrollado
14/05/2004	Maestría en Asesoría Jurídica de Empresas	Desarrollado
29/11/2004	Especialización en Producción mas limpia	Desarrollado
01/03/2005	Maestría en Docencia Universitaria. III Versión	Desarrollado
04/03/2005	Maestría en Psicoterapia Integrativa	Desarrollado
29/04/2005	Especialización en Derecho Procesal. II Versión	Desarrollado
07/11/2005	Especialización en Anatomía Patológica	Ejecución
05/09/2005	Especialización en Ginecología y Obstetricia	Ejecución
05/09/2005	Especialización en Pediatría	Ejecución
10/10/2005	Maestría en Gestión Ambiental	Ejecución
01/03/2006	Maestría Administración de Empresas. III Versión	Ejecución
03/03/2006	Diplomado Superior en Gerencia de Gobiernos Seccionales	Ejecución
27/03/2006	Diplomado Superior en Negociación Internacional	Ejecución
20/04/2006	Diplomado Superior en Competitividad Empresarial	Ejecución
	Maestría en Ciencias Actuariales y Financieras.	Aprobado

Fuente Secretaría de Formación Continua UDA. Actualizado a Julio 2006

## 2.2. Gestión y administración de Postgrados

La administración de los postgrados es responsabilidad del Consejo de Postgrado y se rige por su propio reglamento.

Para la gestión de cada postgrado este Consejo nombra un Consejo Directivo. Son deberes y atribuciones del Consejo Directivo:

- a. Elaborar el Plan de Estudios y los requisitos para la graduación en el Postgrado y someterlos a la aprobación de las autoridades superiores.
- b. Establecer las políticas de admisión de estudiantes y aplicarlas en cada caso a los postulantes.
- c. Conocer y resolver sobre los asuntos académicos que fueren presentados por los estudiantes.
- d. Conocer y resolver los diferentes problemas que en el desarrollo del Postgrado fueren sometidos a su consideración por el Director.

El Director del programa será designado de acuerdo con al Art. 9 del Reglamento del Consejo de Postgrado de la Universidad del Azuay. Sus atribuciones son:

- a. Dirigir la marcha académica del programa y coordinar sus actividades docentes
- b. Presentar un informe semestral de actividades al Consejo de Postgrado
- c. Establecer la distribución de responsabilidades docentes entre los diferentes profesores designados para participar en el programa
- d. Tramitar solicitudes de los estudiantes sobre exámenes atrasados y justificación de inasistencias.

### **2.3. El Proyecto de Maestría en Docencia Universitaria<sup>18</sup>**

#### **2.3.1. Antecedentes, justificación e importancia.**

Como ya se indico anteriormente la preocupación por la docencia universitaria no es nueva en el país. En el orden internacional destaca la preocupación por estos temas evidenciada en movimientos educativos, como la Reforma del 18 en la Argentina y los intentos de transformar las relaciones de enseñanza aprendizaje a través de sistemas de seminarios y talleres, también en ese país.

En la reunión mundial de la UNESCO sobre Educación Superior, realizada en París en 1998, una de las líneas centrales fue la de la pedagogía universitaria. En los documentos finales se invitó a las distintas instituciones a escala planetaria a realizar un esfuerzo de capacitación de sus docentes, a fin de enfrentar las demandas de formación de los estudiantes, en un contexto cada vez más competitivo.

Esta preocupación se explicita en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, que trae, entre otras afirmaciones importantes las siguientes:

*“En una sociedad, la enseñanza superior es a la vez uno de los motores del desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es, a*

---

<sup>18</sup> Universidad del Azuay. *Maestría en Docencia Universitaria*. 2001

*un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Además, es el principal instrumento de transmisión de la experiencia, cultural y científica, acumulada por la humanidad. En un mundo en el que los recursos cognoscitivos tendrán cada día más importancia que los recursos materiales como factores de desarrollo, aumentará forzosamente la importancia de la enseñanza superior y de las instituciones dedicadas a ello.”<sup>19</sup>*

La UNESCO resalta con motivos suficientes la exigencia de relacionar las necesidades sociales con la producción universitaria:

*“...las universidades en los países en desarrollo tienen la obligación de realizar una investigación que pueda contribuir a resolver sus problemas más graves. Les corresponde, además, proponer nuevos enfoques para el desarrollo que permitan a sus países construir un futuro mejor de una forma efectiva.”<sup>20</sup>*

La brecha científica y tecnológica, que se traduce en el mundo contemporáneo en diferencias inmediatas de competitividad, está ligada directamente a la apropiación y desarrollo de nuevos conocimientos de cada país y, desde luego, al número de profesionales universitarios de alta calidad:

*“...cabe pensar que las diferencias se establecerán sobre todo entre sociedades que sean capaces de producir contenidos y las que se limiten a recibir las informaciones, sin participar realmente en los intercambios.”<sup>21</sup>*

Lejos de contemplar la universidad como algo aislado de la sociedad y de las tareas del desarrollo, la capacidad de salir de la pobreza está vinculada al conocimiento científico y a los avances tecnológicos:

*“Con este fin es necesario que los países más pobres se doten de una capacidad propia de investigación y especialización, en particular constituyendo polos regionales de excelencia.”<sup>22</sup>*

---

<sup>19</sup> DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Quito, Ediciones UNESCO, 1998, p. 162

<sup>20</sup> Ibid. Pág. 29

<sup>21</sup> Ibid. Pág. 175

<sup>22</sup> Ibid. Pág. 85

La Universidad de Azuay atendiendo a estas claras demandas de la UNESCO contribuye a la resolución de estos problemas mediante la capacitación, en primera instancia, de sus propios profesores y luego de profesores de Educación Superior en general.

Esta capacitación, no se refiere a los conocimientos de cada uno de ellos en su área. Aspira, por el contrario, a transformarse en un año de reflexión intensa, en primer lugar sobre el quehacer docente (en los dos primeros módulos) y, en su fase de maestría, en un proceso de investigación de los diversos problemas que nos afectan para, a la vez que se aprende a investigar, profundizar en problemas concretos de la Universidad ecuatoriana de hoy.

Como un antecedente importante de este postgrado se menciona la experiencia desarrollada en Guatemala, en la Universidades San Carlos y Rafael Landívar, coordinada por el Dr. Daniel Prieto Castillo. Se trató de un proceso vivido desde 1987 a 1993, en el cual nació la metodología de la mediación pedagógica, que elaboraron ese autor y Francisco Gutiérrez Pérez.

Posteriormente, el Dr. Prieto Castillo se trasladó a Mendoza, Argentina, donde dirige desde 1995 una Especialización en Docencia Universitaria de la cual han egresado ya 510 profesores y están en proceso de estudios otros 500.

Finalmente aparece la propia experiencia de la Universidad del Azuay con dos acciones muy importantes.

La primera, el proceso de evaluación a los docentes que lo lleva a cabo desde comienzos de la década del noventa y que ha alertado respecto de problemas tales como la no pertinencia de conocimientos impartidos, la carencia de métodos actualizados de enseñanza, la necesidad de adoptar sistemas diversos de enseñanza y de aprendizaje que superen el viejo y casi exclusivo sistema de la clase magistral, la necesidad de introducir sistemas más adecuados de evaluación de alumnos.

La segunda, la Especialización en Docencia Universitaria, desarrollada a partir del mes de septiembre del 2000, con la asistencia de más de 120 de sus profesores.

El exitoso desarrollo de esta Especialización, es el antecedente directo de la propuesta, ya que se han podido observar resultados concretos a nivel individual: mejores sistemas de planificación de clases, mejor aprovechamiento de diversos recursos didácticos, mayor cercanía y a la vez mayor respeto hacia los alumnos, mejor selección de los contenidos que se van a impartir, etc. y también en lo colectivo: más preocupación en las diversas áreas, sobre todo en aquellas que cuentan con un grupo relativamente numeroso de profesores en la Especialización, por seleccionar mejor los contenidos de las diferentes asignaturas, por evitar repeticiones de contenidos, por la búsqueda de mejores sistemas de evaluación tanto para los alumnos como para el propio sistema de evaluación a los profesores.

La teoría de respaldo (la mediación pedagógica, de Daniel Prieto Castillo y Gustavo Gutiérrez Pérez) y la metodología empleada en el proceso de enseñanza aprendizaje a sus propios profesores, llevó a la planificación de esta maestría que, por una parte recoge todas las buenas experiencias antes expuestas y, por otro busca superarlas introduciendo una importante unidad investigación cuyas finalidad es que los profesores aprendan a investigar, pero circunscritos al tema central de toda la maestría: la docencia en la universidad.

La preocupación por la capacitación a sus docentes, tampoco es nueva en la Universidad del Azuay, ni obedece tan solo a requerimientos de la nueva Ley de Educación Superior que, en su Capítulo 12, establece el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y que en su octava disposición transitoria exige que:

*“Las universidades y escuelas politécnicas, en el plazo de cinco años, a partir de la vigencia de esta Ley, deberán tener en su planta docente por lo menos un 30% de profesores con título de posgrado”.*

Además, en su capítulo 57, la Norma expresa:

*“El sistema garantizará la capacitación y perfeccionamiento permanentes de los docentes”.*

Por considerarlos muy importantes, se presentan a continuación aspectos tanto de la teoría de la mediación como de la metodología a utilizarse.

### **2.3.2. Marco Teórico de la Maestría**

La teoría de la mediación pedagógica.

No hay cultura posible sin mediaciones, desde el lenguaje que utilizamos, hasta el teclado de la computadora, pasando por absolutamente todo lo producido por el ser humano para vivir y comunicarse. No hay ser humano posible sin mediaciones.

No se trata de abrir una clasificación, pero es claro que existen instituciones con una enorme capacidad de mediar, como por ejemplo el estado, las iglesias, la familia, la escuela, por mencionar las más universales. No deja de causar admiración el hecho de que en menos de un siglo la sociedad haya pasado de alrededor de mil millones de seres a cinco mil, sin una destrucción generalizada de los códigos culturales básicos capaces de asegurar la convivencia. El poder de socialización de las instancias mediadores es muy grande.

La sociedad destina de manera fundamental a la educación dos instituciones: la familia y escuela. No se deja de reconocer la presencia de otras, como las iglesias y los medios de comunicación social, pero nos interesa, por ahora, detenernos en aquéllas.

El papel de los padres como mediadores es universal: piénsese en la nutrición y en la adquisición del lenguaje, por mencionar sólo dos ejemplos. Mucho se ha investigado, escrito y denunciado, en torno a lo que sucede cuando esa instancia mediadora, por razones económicas, por causa de la guerra, por presiones sociales, se deteriora y no puede asumir su tarea.

Es la escuela, en sentido amplio (desde el jardín hasta la universidad, que es la que nos interesa), la que recibe el reconocimiento como instancia mediadora en el terreno educativo. Las críticas que nunca terminan de pasar con relación a ella, nos ponen

frente a una duda, la cual a menudo se vuelve acusación: ¿es siempre pedagógica esa mediación?

Se puede ahora caracterizar la expresión completa:

*“Entre un área del conocimiento y de la práctica humana y quienes están en situación de aprender, la sociedad ofrece mediaciones. Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje”*<sup>23</sup>

Con ello se quiere significar, en primer lugar, que entre un área del conocimiento y de la práctica humana y quienes están en situación de aprender, puede haber mediaciones poco pedagógicas e incluso antipedagógicas, es decir, mediaciones que entorpecen y hasta frustran el aprendizaje. Nuestras escuelas, colegios y universidades nos dan, lamentablemente, constantes ejemplos de ello y, si no, que hablen los elevados porcentajes de deserción y los muy bajos niveles en las pruebas de conocimientos básicos.

Promover y acompañar el aprendizaje de personas adultas no es tarea fácil. Nos acercaremos a una comprensión a través del concepto de *umbral pedagógico*. Utilizamos el término *umbral* para aludir al espacio situado a la entrada de algo. Pues bien, los seres humanos tenemos también nuestro umbral; hay quienes lo guardan celosamente, otros lo abren de par en par en cada relación. El juego con el umbral ha marcado dos tendencias extremas en pedagogía:

1. detrás del umbral no hay nada, todo viene desde afuera, mediante inyecciones de información y de propuestas de conducta;
2. detrás del umbral está todo, nada puedo agregar a lo que el otro ya trae consigo o podrá desenvolver solo.

La primera está enmarcada en la creencia en la *tabla rasa*, para nada cuentan la historia, la experiencia, la cultura y la iniciativa de los educandos. Por eso el umbral

---

<sup>23</sup> PRIETO CASTILLO, Daniel. *El Aprendizaje en la Universidad*. Cuenca. Universidad del Azuay, 2000. Pág. 20

ajeno salta a cada instante en pedazos, se lo invade, se lo traspasa sin remordimiento alguno. Más aún: el umbral suele ser clausurado para que sólo salgan a través de él respuestas esperadas.

La segunda, llevada al extremo, culmina en una retirada de las instancias mediadoras, en un abandono a las propias fuerzas del aprendiz que todo deberá descubrirlo y crearlo sin el apoyo de nadie. Se toma tanta distancia del umbral que la mediación se vuelve inútil. Lamentablemente en las Universidades se ha creído con demasiada frecuencia que esto es así y que nuestros estudiantes deben «aprender con sufrimiento», como «aprendimos nosotros», y que no existe ninguna posibilidad de facilitar la transmisión de conocimientos y de habilidades.

La teoría de la mediación cree que no se promueve y acompaña el aprendizaje invadiendo a cada instante el umbral, trasponiéndolo o desbaratándolo. Tampoco dejando a la deriva al aprendiz.

La promoción y el acompañamiento del aprendizaje, es decir, la mediación pedagógica, significan un juego de cercanía sin invadir, y un juego de distancia sin abandonar. Se denomina a ese espacio donde se produce la mediación *umbral pedagógico*, y se lo caracteriza como algo delgado, como una suerte de línea de luz sobre la cual debieran moverse la institución, el educador y los medios y materiales.

El concepto de umbral es útil para recordar que siempre tenemos como punto de partida los conocimientos previos del estudiante, con los cuales hay que contar para cualquier aprendizaje. Por supuesto que así como se rechaza su descalificación en bloque, no nos ponemos en la actitud de aceptarlos sin más. Una de las tareas de la universidad es trabajar los conocimientos previos no científicos para transformarlos en científicos.

Se prefiere la palabra *educador*, y se la diferencia con fuerza de las funciones señaladoras y de la expresión *facilitador*, nacida en el entorno de las propuestas de Rogers. *Promover* y *acompañar* no es señalar o facilitar. No se busca hacer fácil nada; para construir el propio ser, apropiarse del mundo y de uno mismo (es decir,



aprender) no se le ofrecen a nadie facilidades; se le ofrecen mediaciones, alternativas para orientar mejor su esfuerzo.

En síntesis:

*“Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar. La tarea de mediar culmina cuando el otro ha desarrollado las competencias necesarias para seguir por sí mismo”<sup>24</sup>*

Esta es la teoría que sustenta la propuesta de maestría y, para ser coherente consigo misma, adopta una forma diferente de realización cuyos aspectos principales son:

***a) Una nueva filosofía de educación: aprender para enseñar***

En general en el contexto universitario de nuestro país, como señalamos anteriormente, se presta más atención a la formación en determinados contenidos a transmitir que en la capacitación para la docencia. Esto ha hecho que buena parte de los docentes universitarios carezcan de herramientas básicas para promover y acompañar el aprendizaje de sus estudiantes.

La filosofía de esta propuesta puede expresarse así:

*“es muy difícil enseñar como no se ha aprendido”.*

Lo que equivale a decir: se tiende a enseñar como se aprendió, con lo que el modelo corre el riesgo de perpetuarse.

El cambio que se propone tiene como base que el profesor, durante el desarrollo de la Maestría, pase por prácticas de aprendizaje que le permitan aprender como quisiéramos que enseñe.

---

<sup>24</sup> Ibid. Pág. 30

Esto hace que los estudios vayan más allá de la clásica apropiación de contenidos a través del trabajo sobre bibliografía. Si bien habrá que hacer un esfuerzo en ese sentido, el proyecto apunta a un cambio de actitudes en lo que a enseñar y aprender se refiere. Y para esto han sido planificadas diferentes experiencias de aprendizaje.

Apuntamos a un primer logro: el de la capacidad de aprender por parte del docente para avanzar hacia una madurez pedagógica.

### ***b) El logro a través de la producción intelectual***

Es indiscutible, en el panorama de la universidad ecuatoriana, el hecho de que existe una muy escasa producción intelectual por parte de los académicos. Esto se debe, además de la falta de tiempo para investigar, a una suerte de inhibición frente a la escritura.

Argumentamos que el educador se logra no sólo por el rendimiento de sus estudiantes, sino también por su desarrollo como intelectual. A esto último se liga directamente la posibilidad y la capacidad de generar una producción intelectual, expresada tanto en publicaciones como en materiales para la enseñanza.

La práctica de la escritura, en la cual la Maestría hace énfasis, constituye un camino para afirmarse como educador y como intelectual. La escritura da lugar al aprendizaje significativo cuando permite la expresión de la propia experiencia y de las propias maneras de comunicar, cuando abre caminos a la construcción del propio discurso, cuando genera obra en el sentido de algo construido por el educador.

En el marco de la metodología propuesta por Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez, se denomina a esa búsqueda de construcción a través de la escritura, ***texto paralelo***, definido como el registro que el estudiante hace de su propio proceso, al volcar en una producción escrita sus experiencias de aprendizaje.

Al logro de la capacidad de aprender por parte del docente para avanzar hacia una madurez pedagógica, se añade el logro de la producción escrita como manera de afirmarse en la labor intelectual, de desinhibirse en la escritura y de generar obra propia.

### ***c) Experiencias de aprendizaje integradoras.***

Esta Maestría apunta al desarrollo de experiencias de aprendizaje integradoras. En el esquema tradicional de división en materias, dichas experiencias no suelen ser comunes, porque cada docente tiene sus enfoques y sus modos de llevar la enseñanza.

Cuando se plantea, para formar en docencia, la necesidad de impulsar la capacidad de aprender por parte del profesor y la búsqueda de su logro como intelectual, puede atentar contra ello la clásica división en asignaturas. Buscamos no sólo una apropiación de conceptos, sino también, y fundamentalmente, un cambio de actitudes y de prácticas en las maneras de enseñar y de producir intelectualmente.

#### **2.4. Componentes generales:**

##### **2.4.1. Objetivo General de la Maestría en Docencia Universitaria**

La Universidad del Azuay plantea como objetivo general de la maestría:

Contar en la Universidad Ecuatoriana con personal capacitado y calificado para llevar adelante una docencia universitaria, adecuadamente orientada hacia el manejo de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, que permita en los estudiantes el desarrollo de competencias acordes con las necesidades y demandas laborales y sociales del contexto ecuatoriano contemporáneo.

##### **2.4.2. Objetivos específicos:**

Se plantean como objetivos específicos de la maestría:

- Formar a los docentes universitarios en las áreas de enseñanza de la universidad, dotándole de conocimientos, habilidades y destrezas desde la perspectiva de la mediación pedagógica, la educación alternativa, las instancias del aprendizaje y la evaluación de los procesos educativos.

- Capacitar a los docentes universitarios en el área del aprendizaje, desde una perspectiva crítica de la labor educativa, con una aproximación a los nuevos lenguajes modernos y posmodernos, así como en la apropiación y utilización de las teorías y recursos de aprendizaje, con el aporte de las nuevas tecnologías.
- Desarrollar en una universidad los procesos investigativos, a través de capacitar a los docentes en el manejo de los problemas universitarios, a través de los procedimientos investigativos, especialmente de los diferentes modelos de la investigación científica y tecnológica.
- Lograr por parte de los docentes la apropiación de variados recursos de evaluación a fin de colaborar con el logro de los estudios de los alumnos en las diferentes carreras.

#### **2.4.3. Gestión y administración.**

Para la gestión y administración, la Maestría cuenta con:

- Un Consejo Directivo, nombrado por el Consejo de Postgrados.
- Un Director
- Un Consejo de Tutores

#### **2.4.4. Recursos humanos.**

- Director
- Asesor
- Tutores

#### **2.4.5. Destinatarios.**

Este curso de posgrado está destinado específicamente a profesores universitarios en ejercicio de cátedra y con posibilidades de reuniones presenciales en la ciudad de Cuenca.

Dado el carácter y los contenidos, no se limita a ninguna área de la enseñanza en la Universidad, pues pueden participar tanto profesores de áreas humanísticas, como de facultades esencialmente técnicas.

## 2.5. Componentes académicos

La Maestría en Docencia Universitaria estará conformada de las siguientes áreas y de los siguientes módulos:

Áreas de estudio	Módulos de estudio
La enseñanza en la Universidad	1. Mediación pedagógica
	2. La educación alternativa
	3. Las instancias de aprendizaje
	4. Tratamiento del contenido
	5. Prácticas de aprendizaje
	6. Evaluación y validación
El aprendizaje en la Universidad	1. Repensar la labor educativa y la juventud
	2. Lenguajes modernos y posmodernos
	3. Teorías y recursos de aprendizaje
	4. Mediación pedagógica de las tecnologías
La investigación en la Universidad	1. Problemas de la universidad en el mundo actual
	2. Problemas de la Universidad ecuatoriana
	3. Problemas de la enseñanza-aprendizaje
	4. Problemas de deserción y oferta universitaria
	5. Problemas de la evaluación y acreditación
	6. Problemas de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria

## **2.6. Reglamento de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria<sup>25</sup>**

**Art. 1.** La Maestría y Especialización en Docencia Universitaria se regirá por la Ley de Educación Superior, por el Reglamento General de Estudios de Postgrado dictado por el CONESUP, por el Reglamento del Consejo Postgrados de la Universidad del Azuay y por este Reglamento; y, en casos no previstos, por las demás normas que rigen la actividad académica y administrativa de la Universidad del Azuay y por el Consejo Directivo de la Maestría.

**Art. 2.** Para la planificación, organización y ejecución de la maestría de conformidad con el Art. 8 del Reglamento del Consejo de Postgrado de la Universidad del Azuay, se conforma el Consejo Directivo que estará presidido por el Vicerrector o su delegado, el Decano de la Facultad de Filosofía, el Director de Postgrado que será designado por el Consejo Universitario y por un estudiante elegido por los alumnos participantes al principio de cada módulo.

**Art. 3.** Para el correcto desarrollo académico la Maestría cuenta con el Consejo Consultivo de Tutores y los Tribunales de Tesis.

El Consejo Consultivo de Tutores estará conformado por todos los profesores designados como tales y presidido por el Director.

Los Tribunales de Tesis serán nombrados por el Consejo Directivo del Postgrado para la sustentación de los diseños y de las tesis.

El Director será el responsable de la correcta marcha del postgrado bajo los lineamientos del Consejo Consultivo de Tutores y de acuerdo a las leyes, reglamentos y organismos constantes en el artículo 1.

**Art. 4.** Son atribuciones y obligaciones del Consejo Directivo de la Especialización y Maestría.

- a) Presentar la proforma presupuestaria al Consejo Universitario;

---

<sup>25</sup> Universidad del Azuay. *Reglamento de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria*. 2005

- b) Conocer y resolver las solicitudes estudiantiles;
- c) Conocer y resolver sobre los informes periódicos del Director acerca de la marcha del postgrado.
- d) Seleccionar a los tutores y pedir su contrato a las instancias correspondientes.
- e) Nombrar los Tribunales de Tesis que se requieran.
- f) Nombrar a los directores de tesis.
- g) Calificar a los aspirantes para que puedan seguir el postgrado como alumnos regulares
- h) Declarar aptos para la investidura a los profesores que hubieren cumplido con todos los requisitos.
- i) Conceder prorroga para la realización del trabajo de tesis, hasta por seis meses.

**Art. 5.** De conformidad con el Art. 33 del Reglamento de Facultades, la Universidad del Azuay, concederá el título de Especialista y de Magíster en Docencia Universitaria a quienes hayan cumplido con todos los requisitos legales y reglamentarios.

**Art. 6.** Al Director le corresponde:

- a) Ejecutar las resoluciones del Consejo Directivo de la Maestría y del Consejo Consultivo de Tutores.
- b) Gestionar los recursos asignados para el Curso;
- c) Acompañar permanentemente a los tutores y a su trabajo con los alumnos.
- d) Realizar el control de todos los aspectos administrativo-académicos y responsabilizarse por la marcha del postgrado.

**Art. 7.** Al Consejo Consultivo de Tutores corresponde:

Reunirse durante el desarrollo del postgrado una vez por semana de forma ordinaria y, en forma extraordinaria cuando lo convoque el director, para velar por la correcta ejecución académica de la Especialización y colaborar en la resolución de las dificultades de cualquier clase que pudieran presentarse.

**Art. 8.** A los tribunales de tesis corresponde:

- a) Aprobar los diseños de tesis, aprobarlos con modificaciones o no aprobarlos
- b) Receptar la sustentación y defensa de las tesis.
- c) Calificar las tesis y su sustentación de acuerdo a la escala indicada: A, B, C y No aprobada

**Art. 9.** A los tutores corresponde:

Realizar un acompañamiento personalizado de apoyo a los participantes en el logro de las prácticas, en la elaboración del texto paralelo y de la tesis, y llevar los registros pertinentes de cada uno de los colegas asignados como alumnos.

**Art. 10.** Para ser alumno de la Maestría y Especialización en Docencia Universitaria se requiere tener título universitario de tercer nivel, con cuatro años o más de estudio, siempre y cuando las universidades y escuelas politécnicas no ofrezcan más títulos superiores de pregrado en la carrera. Se requiere además, de acuerdo al artículo 44 de la Ley de Educación Superior, ser profesor de una Universidad legalmente reconocida y estar en ejercicio de cátedra.

**Art. 11.** Para aprobar la Especialización se requiere:

- a) Asistir al menos a dos sesiones mensuales de trabajo con el tutor.
- b) Asistir a todas las sesiones presenciales planificadas.
- c) Aprobar, de acuerdo a los requerimientos y en los plazos señalados con todas las prácticas indicadas en los módulos.
- d) Elaborar un texto paralelo por cada módulo.
- e) Realizar una exposición final de los textos paralelos uno y dos.

**Art. 12.** Para aprobar la Maestría, además de todo lo indicado en el artículo anterior, se requiere:

- a) Sustentar y aprobar el diseño de tesis al final del módulo tres;
- b) La asistencia a las sesiones de tutoría de tesis de acuerdo al cronograma del diseño de tesis; y



- c) La elaboración, defensa y aprobación de la tesis previa a la obtención del título de magíster con las características y en los tiempos señalados en la guía de trabajo

El Consejo Universitario en sesión de 22 de marzo de 2005, aprobó una reforma al Art. 7 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad del Azuay, agregando un segundo inciso con el siguiente texto:

“El Consejo General de Postgrados, conocerá los informes presentados por los Consejos de los respectivos postgrados para proceder a sancionar a los estudiantes hasta con separación definitiva del programa cuando hubieren cometido faltas como plagio, copia en los exámenes, alteraciones de registros de asistencia u otras irregularidades comprobadas. Al estudiante que haya cometido la falta se le oirá la defensa, salvo que no concurriere a ejercer este derecho.

La sanción no dará derecho al estudiante a devolución económica ni exoneración de valores adeudados.”

“Plagio es la presentación como propios, a objeto de evaluación, el trabajo, pensamiento o ideas de otra persona.” (Vallejo, Raúl. Manual de Escritura Académica. Guía para estudiantes y maestros Corporación Editora Nacional. Quito. Tercera reimpresión, marzo 2004. p. 17.)

# CAPITULO III

## INCIDENCIA DE LA MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA: RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

*“Estamos aquí, en este espacio, en estas aulas, con estos alumnos, con esta nuestra historia, con este tiempo y estos recursos. El aquí significa nuestra condición de educadores. A pesar de textos y contextos, de sabores y sinsabores, prestigios y desprestigios, nuestra condición es la de seres que han elegido de por vida la tarea de comunicarse con alguien para promover y acompañar su aprendizaje”*

*Daniel Prieto Castillo*

### **3.1. Antecedentes.**

La Educación Superior se enfrenta a muchas demandas y desafíos a partir de los profundos cambios económicos, políticos, sociales y científicos ocurridos en las últimas décadas. Entre los mismos se plantea la necesidad de revisar la formación del profesor universitario el cual debe tener un profundo dominio de la especialidad que imparte pero también una sólida preparación en el campo pedagógico, que le posibilite realizar de una forma mas eficiente su labor educativa.

De las funciones que tiene la universidad: docencia, investigación y vinculación con la colectividad, la primera constituye la función más importante y sobre la cual giran muchos análisis y debates. Se plantea la necesidad de lograr una enseñanza con mayor calidad y eficiencia, de una nueva forma de entender y desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje y de un nuevo tipo de profesor universitario que sea capaz de dirigir la formación de los futuros profesionales que necesita la sociedad.

Tomando en cuenta estas exigencias, en las universidades, la formación de docentes universitarios se ha orientado a abordar las áreas pedagógicas y didácticas las cuales en su mayoría no poseen.

La preparación pedagógica y didáctica del docente universitario parte de un hecho evidente: el docente, en su gran mayoría, es un profesional no preparado para la enseñanza y generalmente no comprende los fundamentos pedagógicos, por lo que se requiere integrar a su formación estos aspectos. El conocimiento concerniente a la asignatura lo proporciona su propia formación en el campo profesional, mientras que el aspecto pedagógico sería el resultado de cursos, seminarios, posgrados y otras acciones que los lleven al cumplimiento de este requerimiento.

### **3.2. Importancia de la Capacitación en la Universidad Politécnica Salesiana**

Este ideal universitario ha sido una preocupación constante para la Universidad Politécnica Salesiana, situación que se ve reflejada en algunos de los documentos que rigen nuestra universidad.

A continuación revisaremos algunos de ellos:

En el documento “Políticas para la presencia Salesiana en la Educación Superior” aprobado en Roma el 7 de enero de 2003 por el Rector Mayor Don Pascual Chávez y su Consejo, se dan las directrices para afrontar la presencia institucional en el ámbito universitario. Estas políticas se convierten en el instrumento de dirección y gobierno en manos del Rector del Mayor y su Consejo y de cada una de las inspectorías para la conducción de todas y cada una de las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS).

En la política 5 se plantea que: “Las inspectorías garanticen en cantidad y en cualidad, los recursos humanos necesarios para asegurar la realización de la carta de navegación y obténgase el máximo rendimiento de su potencial aplicando para ello criterios de sinergia dentro de cada Institución Salesiana de Educación Superior (IUS), en grupo de ellas y en todas en conjunto.”<sup>26</sup>

En el literal a) de esta política que hace mención al cuidado del personal, en lo referente a la formación continua manifiesta:

---

<sup>26</sup> Documento Políticas para la presencia Salesiana en la Educación Superior.2003-2008. Pág. 20

“La formación continua además de la puesta al día en la correspondiente área de su especialidad, se preocupará de todo lo que corresponde a la profesionalidad pedagógica de verdaderos educadores según el espíritu y el estilo salesiano, de modo que se cree en la comunidad académica un denominador común que la ponga en las mejores condiciones para plantear y realizar juntos el Proyecto Institucional”<sup>27</sup>

En el documento “Políticas de Desarrollo Académico” de la Universidad Politécnica Salesiana, aprobadas por el Consejo Superior el 15 de junio de 2001, en las Políticas de Desarrollo de la Docencia, se señala en el numeral 3:

“En virtud de las necesidades y realidades que se presenten, la Dirección Académica, elaborará y propondrá programas de perfeccionamiento de la docencia universitaria y de capacitación docente, utilizará para ello los recursos e instrumentos académicos disponibles para responder a esta finalidad.”<sup>28</sup>

En el documento “Carta de Navegación” Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, aprobado en Diciembre de 2004, en la Línea Estratégica Docencia, el segundo objetivo estratégico se expresa:

“Generar y articular programas de formación permanente para el docente, en función del desarrollo curricular, la investigación y posgrados de cada Facultad”<sup>29</sup>

Para el cumplimiento de este objetivo estratégico se plantean una serie de actividades entre las cuales podemos destacar:

- Establecer políticas para la formación y capacitación docente
- Diseño de programas de capacitación e incentivos del talento humano
- Difundir políticas para la formación y capacitación docente
- Establecer convenios de capacitación con las IUS y otras universidades

Por último se puede revisar lo que dice el documento “Plan Operativo Universitario 2006” en lo referente a la línea estratégica Docencia, en el mismo que se destaca

---

<sup>27</sup> Ibid. Pág. 21

<sup>28</sup> Políticas de Desarrollo Académico. Universidad Politécnica Salesiana. Pág. 7

<sup>29</sup> Carta de Navegación. Universidad Politécnica Salesiana. 2004

como una de las prioridades de la institución la “Cualificación y Capacitación del profesorado”

Luego de la revisión de estos documentos, que son los que guían el trabajo institucional, podemos darnos cuenta de la importancia que da la Universidad Politécnica Salesiana a la formación y capacitación de sus docentes.

### **3.3 Programas Desarrollados**

La calidad de una institución educativa universitaria, depende fundamentalmente de la calidad humana, pedagógica y científica de sus docentes, por eso ha sido una constante preocupación de la Universidad Politécnica Salesiana, especialmente en la sede Cuenca, la formación y capacitación de sus docentes. Para ello desde sus inicios se ha emprendido en programas de capacitación para sus docentes. Algunas de las acciones más representativas que ha realizado la sede en lo referente a la capacitación de los docentes en el área pedagógica, se citan a continuación.

#### **3.3.1. Cursos, Programas y Posgrados.**

Se presenta en seguida un listado de los cursos, programas y posgrados desarrollados en capacitación pedagógica para los docentes. En el mismo se detalla el Título del curso, programa o proyecto, la Institución ofertante y la fecha de realización.

- Programa de Docencia Técnica cuyo objetivo fue el de profesionalizar a nivel de pregrado en Docencia a los profesores del área técnica de nuestra Universidad. Universidad Politécnica Salesiana. Octubre 1995. Duración 5 semestres. Tres replicas 1996, 1997 y 1998.
- Planificación Estratégica en la Elaboración de Proyectos de Docencia Técnica Universitaria. Noviembre de 1995. Universidad Pedagógica Experimental El Libertador de Venezuela. 40 horas
- II Encuentro de Experiencias Pedagógicas a nivel Superior. Abril de 1997. UPS - CONUEP

- Curso Formación Básica del Gerente Educacional. Septiembre de 1997. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional “Héctor Alfredo Pineda Zaldivar” de la Habana – Cuba. 60 horas
  
- Curso Alta Gerencia Educativa. Julio de 1998. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional “Héctor Alfredo Pineda Zaldivar” de la Habana – Cuba. 60 horas
  
- Aprendizaje Cooperativo y Tecnología Educativa en la Universidad al Estilo Salesiano. Universidad Católica de Brasilia en convenio con las IUS. Diciembre 2001 a Septiembre 2002. 240 horas. Tres replicas más en el año 2003, 2004 y en el año 2005
  
- Convenio con la Universidad del Azuay para la realización de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria. 2001 – 2003 primer grupo, y 2004 – 2006 segundo grupo
  
- III Encuentro de Reflexión Pedagógica a Nivel Superior. Fin del Academicismo? Por una Educación Participativa y renovadora. Universidad Politécnica Salesiana. Mayo 2003
  
- Diplomado Superior en Evaluación de la Educación Superior. Universidad Politécnica Salesiana. Noviembre 2003 – mayo 2004
  
- Curso sobre Educación a Distancia. Universidad Católica de Brasilia. Noviembre 2004 – Enero 2006
  
- Especialización en Educación a Distancia. Universidad Politécnica Salesiana. Octubre 2006.

### **3.3.2. Seminarios - Taller de Formación Docente Continua.**

A continuación se presenta un listado de los temas desarrollados en los “Seminarios – Taller” de Formación Docente Continua, los mismos que se vienen desarrollando, en forma ininterrumpida al inicio de cada ciclo lectivo, desde octubre de 1998, con una duración de 20 horas cada uno. Las temáticas han sido diversas, destacándose las de índole pedagógica:

- Educación y Sistema Preventivo
- Presencia Educativa y Comunidad Educativa
- Nueva Educación y Evaluación
- Nuestra Universidad
- Educación y Desarrollo
- El Nuevo Enfoque de la Pedagogía Universitaria
- La Evaluación Docente
- Relaciones Interpersonales: Profesor – Estudiante
- Universidad y Carisma Salesiano
- Técnicas y Métodos para evaluar al estudiante
- Marco Teórico Doctrinal, Educativo y Metodológico de la UPS
- Ideario Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana
- La Ley de Educación Superior
- Plan Estratégico Institucional
- Evaluación Institucional
- Actualización en Docencia Universitaria
- Nuevas Formas de Trabajo universitario
- Planificación Educativa
- Sistema de Evaluación Docente en la UPS a la luz de la Preventividad y la Potencialización.
- Universidad y Movimientos Sociales
- Motivación y Relaciones Humanas
- Ética de la Profesión Docente Universitaria
- Estrategias Metodológicas para un aprendizaje activo
- Evaluación Educativa
- Técnicas e Instrumentos de Evaluación

- La Pedagogía de Don Bosco y la Misión del Laico en la Educación Universitaria.
- Investigación Aplicada a la Enseñanza Universitaria
- Administración y Gerencia Universitaria
- Comunicación Corporativa
- Nueva Estructura de la Universidad Politécnica Salesiana
- Identidad de las Instituciones de Educación Superior Salesianas
- Políticas para la presencia Salesiana en la Educación Superior
- Las Nuevas Tecnologías y el mejoramiento de la calidad de la Educación a distancia en la Universidad Politécnica Salesiana
- Pedagogía, Sociedad y Universidad de fin de siglo
- El Aprendizaje en la Universidad
- Mediación Pedagógica Aplicada a la Educación Superior.

Como se puede apreciar el apoyo brindado por la Universidad a la formación de los profesores ha sido significativa.

#### **3.4. Incidencia de la Maestría en Docencia Universitaria en la Actividad Docente de los profesores de la Universidad Politécnica Salesiana**

Para cumplir con este cometido se procedió a aplicar una encuesta a una muestra, con un grado de confiabilidad del 98%, a 214 estudiantes que tienen como docentes a profesores que siguieron la maestría, así mismo se realizó una observación “in situ” a 26 profesores que representan al 70% de los docentes que siguieron el programa de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria y que continúan trabajando en la Universidad Politécnica Salesiana, cabe recalcar que de los cuarenta y siete docentes que siguieron el programa tan solo treinta y siete continúan colaborando en la universidad. Con la misma finalidad se procedió a entrevistar a los directivos y jefes de área y por último se desarrolló un trabajo con un grupo focal con los docentes que siguieron el posgrado en Docencia Universitaria.

De los programas desarrollados por la Universidad Politécnica Salesiana en la capacitación pedagógica de sus docentes, el de más relevancia, es sin duda el de



Especialización y Maestría en Docencia Universitaria, desarrollado en convenio con la Universidad del Azuay.

Del programa ofertado por la Universidad del Azuay, tenemos los siguientes datos:

**Cuadro 1. Ingreso de Docentes de la Universidad Politécnica Salesiana al programa de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria**

<b>AÑO</b>	<b>DOCENTES</b>
2001	35
2004	12
<b>TOTAL</b>	<b>47</b>

Fuente: Dirección Financiera Universidad Politécnica Salesiana

De los 47 docentes que ingresaron al programa 36 terminaron el programa de especialización lo que representa el 74% lo que podemos apreciar en el gráfico 1:

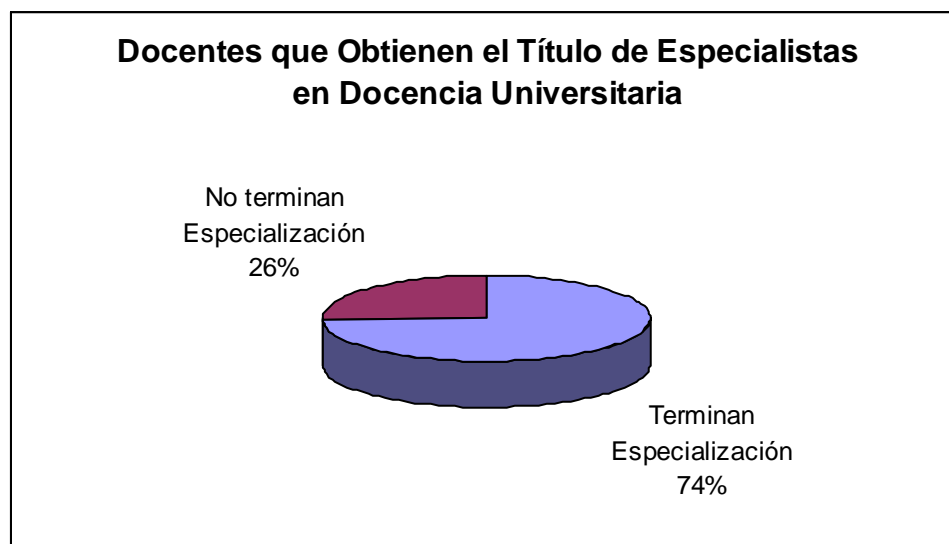
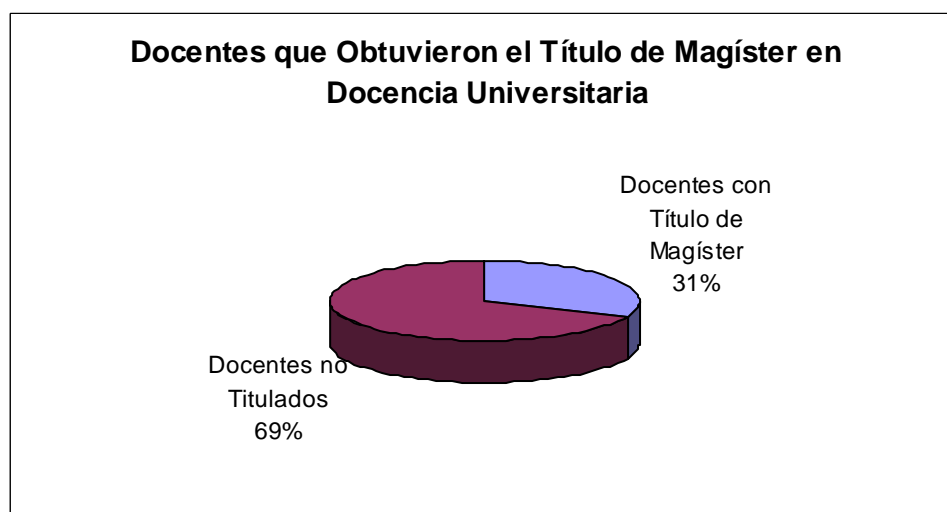


Gráfico 1. Fuente Secretaria de Formación Continua UDA

De los 36 compañeros que obtuvieron el Título de Especialistas, 32 continuaron el programa para la Maestría en Docencia Universitaria, de los cuales han obtenido el Título de Magíster en Docencia Universitaria 10 docentes. El gráfico 2 nos ilustra esta información.



**Gráfico 2.** Fuente Secretaría de Formación Continua UDA. Actualizado a Julio 2006

Para el análisis y desarrollo del presente trabajo, se tomarán en cuenta al grupo de treinta y seis profesores que terminaron el programa de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria.

### **3.4.1. Incidencia en la Metodología Utilizada por los Docentes.**

El fundamento teórico de la maestría es la mediación pedagógica. Se llama pedagógica a una mediación que es capaz de promover y acompañar el aprendizaje.

Pero ¿que es promover y acompañar el aprendizaje en la universidad?

“El objeto de la docencia universitaria no consiste en la exposición de los conocimientos de una ciencia, sino en cómo tal ciencia produce sus conocimientos”<sup>30</sup>, por lo tanto promover y acompañar el aprendizaje consiste en crear las condiciones necesarias para que el alumno se desarrolle y se forme como persona. Promover el aprendizaje es hacer que el alumno pase a ser el protagonista del proceso, se convierta en sujeto de su propio aprendizaje, como dice la declaración por Latinoamérica sobre Educación Superior, La Habana 1997 “ que aprendan a aprender y a emprender”, que aprenda a generar nuevos conocimientos, es darle la posibilidad de reflexión, es conocer su realidad y la de su entorno, es tratar de

<sup>30</sup> SANCHEZ - PARGA, José. *La Docencia Universitaria*. Quito: Abya – Yala. 2003. Pág. 17

identificar sus necesidades y las de la sociedad; y con esta base orientarlo y guiarlo, tratando de proveerle de las suficientes herramientas intelectuales para que por si solo aprenda. Como dice el proverbio chino “No le des el pescado, enséñale a pescar”. Promover el aprendizaje es hacer que los alumnos aprendan a pensar y trabajar independientemente, al respecto los docentes y las universidades están en constante búsqueda de estos propósitos, pero lamentablemente se han descuidado aspectos fundamentales como las habilidades necesarias para un buen estudio, entre estos la lectura, la toma de apuntes, la organización del material, la redacción de ensayos e informes, aspectos que en la mayoría de los casos no han sido tomados en cuenta.

El acompañar el aprendizaje, considero que es una tarea mucho más afectiva y no es nueva para quienes nos hemos formado en instituciones salesianas, ya que el fundamento de la Educación Salesiana es el Sistema Preventivo, “denominación que se le da desde los días de Don Bosco”<sup>31</sup> que podríamos resumir en tres “grandes coordenadas educativas razón, religión y amabilidad”<sup>32</sup>. El desenvolvimiento de la educación con estos fundamentos da origen a un ambiente educativo inspirado en un modelo familiar, a procesos educativos participativos y a determinadas experiencias de vivencia de valores que caracterizan el estilo salesiano de educar, esto hace que el proceso educativo sea mucho más efectivo. Si hacemos referencia a un ambiente familiar, a procesos participativos y vivencia de valores, justamente estamos hablando de acompañamiento.

Los avances de las ciencias de la educación apuntan a la formación, al rescate de la persona y animan al educador a adaptarse a las personas, respetando su ritmo de crecimiento y favoreciendo el dinamismo, la creatividad y la iniciativa de los alumnos. Los docentes debemos considerar a cada uno de los estudiantes como un ser único, con sus conocimientos y experiencias previas, y no abandonarlos a su suerte. La promoción y acompañamiento del aprendizaje, es decir, la mediación pedagógica, consiste como dice Daniel Prieto en su texto *La Enseñanza en la Universidad*, en un juego de cercanía sin invadir los conocimientos y experiencias

---

<sup>31</sup> PERAZA, Fernando. *Sistema Preventivo de Don Bosco*. Quito: Centro Regional Salesiano. 1998. Pág. 1

<sup>32</sup> Ibid. Pág. 43

previas, y una distancia sin abandonar a su suerte al aprendiz. A ese espacio donde se produce la mediación el autor llama umbral pedagógico.

Esto podremos lograrlo, una vez que nos bajemos del pedestal en el que nos encontramos e iniciemos una relación más personal con nuestros estudiantes, que nos posibilite conocerlos, conocer sus aspiraciones, su realidad, sus expectativas, sus sueños; solo así podremos promover y acompañar su aprendizaje y contribuir a su formación; y dejar de ser simples “dictadores” de cátedra y convertirnos en verdaderos educadores y ofrecer mediaciones, para que nuestros estudiantes “puedan construir el propio ser, apropiarse del mundo y de uno mismo”<sup>33</sup>

Si consideramos a la metodología como “una serie de actividades de clase diseñadas para conseguir, haciendo uso de los contenidos, las finalidades pedagógicas”<sup>34</sup> o como dice Nérici “un conjunto de procedimientos didácticos expresados por sus métodos y técnicas de enseñanza, tendientes a llevar a buen término la acción didáctica, lo cual significa alcanzar los objetivos de la enseñanza y, por consiguiente, los de la educación”<sup>35</sup>, podemos darnos cuenta que en el fundamento de la mediación pedagógica se halla de manera intrínseca la metodología propuesta en la maestría.

La mediación pedagógica alcanza al contenido, entendido este como los temas en torno a los cuales trabajan estudiantes y educadores. El tratamiento del contenido se produce en las relaciones presenciales. Para ello es preciso dar pasos a fin de lograr una mediación adecuada. Es importante, entonces, la estructura y organización de los distintos momentos de una sesión presencial.

Para poder analizar la incidencia de la maestría en la metodología de los docentes, revisaremos las actividades que desarrollan los profesores en sus clases, con la finalidad de alcanzar los objetivos educacionales. Al respecto Prieto Castillo plantea tres estrategias para el tratamiento del contenido: Estrategia de Entrada, Estrategias de Desarrollo y Estrategias de Cierre

---

<sup>33</sup> PRIETO, Daniel. *La Enseñanza en la Universidad*. Op. Cit. Pág. 30

<sup>34</sup> DE ZUBIRIA, Miguel. *Operaciones Intelectuales y Creatividad*. Ed. Susaeta. Quito. 1995. Pág. 133

<sup>35</sup> NERICI, Irídeo. *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires. Pág. 363

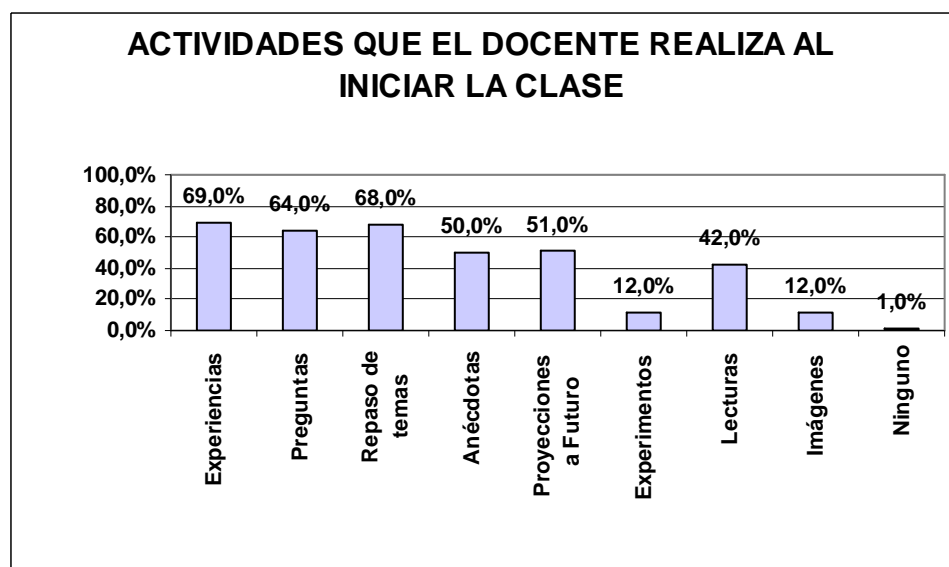
### 3.4.1.1. Estrategias de Entrada.

Se hace alusión a las actividades empleadas por el docente al iniciar una clase o un tema. La entrada es importante para asegurar la continuidad del interés del estudiante. El comenzar con algún recurso para atraer la atención, motivar, despertar la inquietud es fundamental para asegurar el éxito de la clase.

Los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes en lo referente a las estrategias de entrada utilizadas por los docentes se presentan a continuación en el siguiente cuadro y gráfico:

**Cuadro 2. Estrategias que el Docente Utiliza al Iniciar la Clase.**

Alternativas	f	%
Experiencias	147	69
Preguntas	136	64
Repaso de temas	145	68
Anécdotas	106	50
Proyecciones a Futuro	109	51
Experimentos	25	12
Lecturas	89	42
Imágenes	25	12
Ninguno	3	1

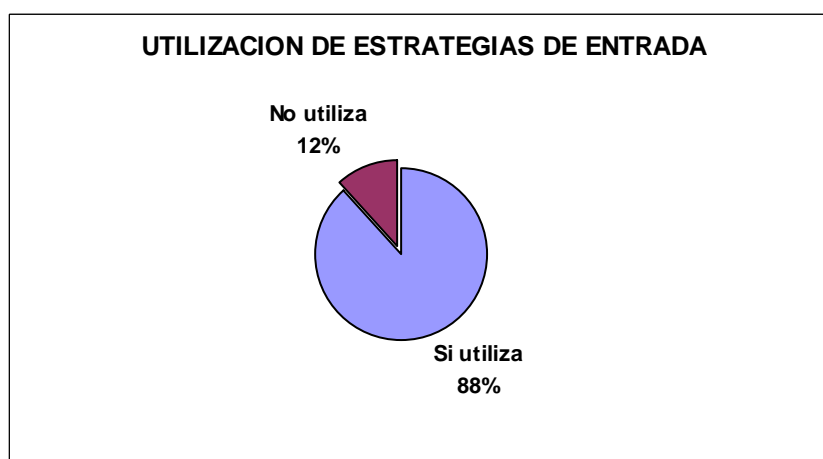


Fuente: Encuestas realizadas

En la observación realizada a los docentes en sus clases, sobre la utilización de estrategias de entrada, se pudo obtener los siguientes datos:

**Cuadro 3. Utilización de los Docentes de Estrategias de Entrada**

<b>Utilización</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Si utiliza	23	88%
No utiliza	3	12%
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>



Fuente: Observación

De acuerdo a estos datos, obtenidos en la observación, podemos darnos cuenta que los docentes en su mayoría, 88%, si utilizan estrategias de entrada al iniciar una clase, situación que se refuerza con los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes en donde el 1% nos indican que los docentes no utilizan ninguna de las alternativas planteadas para el inicio de una clase. Así mismo se pudo determinar que las estrategias mas utilizadas son las experiencias (69%), repaso de temas (68%), preguntas (54%) y proyecciones a futuro (51%).

#### **3.4.1.2. Estrategias de Desarrollo**

Se entenderán como aquellas actividades utilizadas por el docente para el desarrollo mismo de los contenidos (clase).

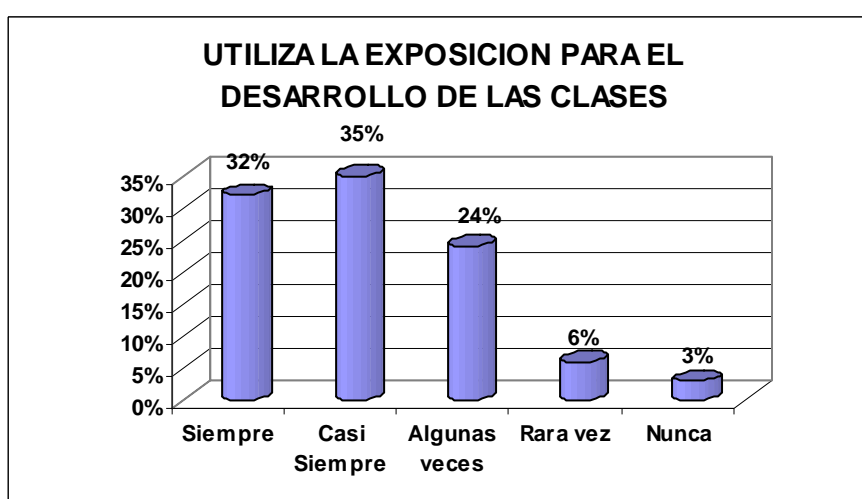
## A. Estrategias desarrolladas en relación a la actividad del estudiante

Un primer análisis se podría realizar en torno a la forma en la que el estudiante aprende. La propuesta de la maestría radica en aprender de manera activa. Un aprendizaje que no se limite a la escucha de las clases, sino un aprendizaje basado en la actividad, cooperación, confrontación de situaciones problemáticas para aventurar soluciones, desarrollo del lenguaje, etc.

Los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes y de la observación “in situ” aplicada a los docentes, en lo referente al desarrollo de las clases y la actividad del alumno son:

**Cuadro 4. Utilización de la exposición por parte del Docente para el desarrollo de las clases.**  
(Encuesta estudiantes)

Utiliza la Exposición	f	%
Siempre	68,0	32%
Casi Siempre	74,0	35%
Algunas veces	52,0	24%
Rara vez	13,0	6%
Nunca	7,0	3%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>

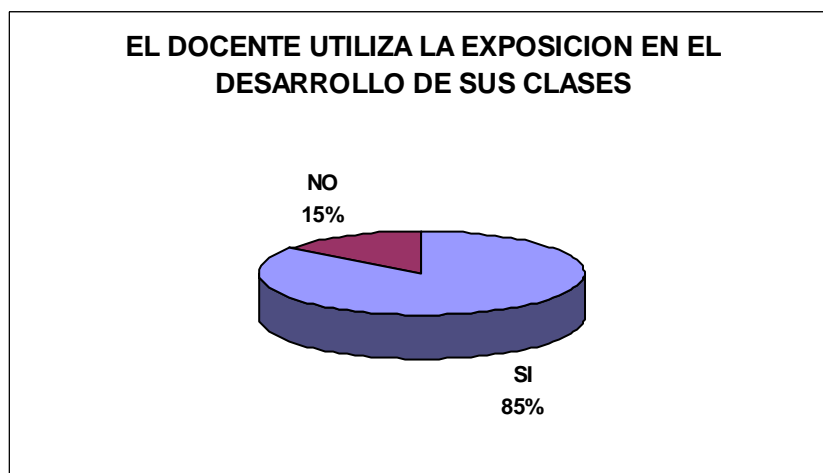


Fuente: Encuestas realizadas

### Cuadro 5. El Docente utiliza la exposición en el desarrollo de sus clases.

(Observación "in situ")

	f	%
SI	22	85%
NO	4	15%
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>



Fuente: Observación

De los resultados de la encuesta y observación se desprende que los docentes continúan, en su mayoría, utilizando la exposición en el desarrollo de sus clases. Así lo reflejan los datos obtenidos en la encuesta: siempre utiliza la exposición (32%), casi siempre utiliza la exposición (35%) y lo ratifica la observación en donde un 85% de los docentes si utilizan la exposición en desarrollo de sus clases.

Los universitarios somos trabajadores del discurso, es nuestra principal herramienta en nuestra labor pedagógica, así lo demuestran los resultados obtenidos, pero no debe convertirse en la única alternativa del docente para el desarrollo de sus clases, más aun si queremos superar esa pedagogía tradicional basada solamente en la escucha de clases y de lectura de materiales que vienen a reiterar lo dicho por el docente. "Necesitamos plantear un ideal de trabajo para el estudio universitario, a fin de avanzar en la formación de seres con una actitud científica y una capacidad de hacer ciencia",<sup>36</sup>

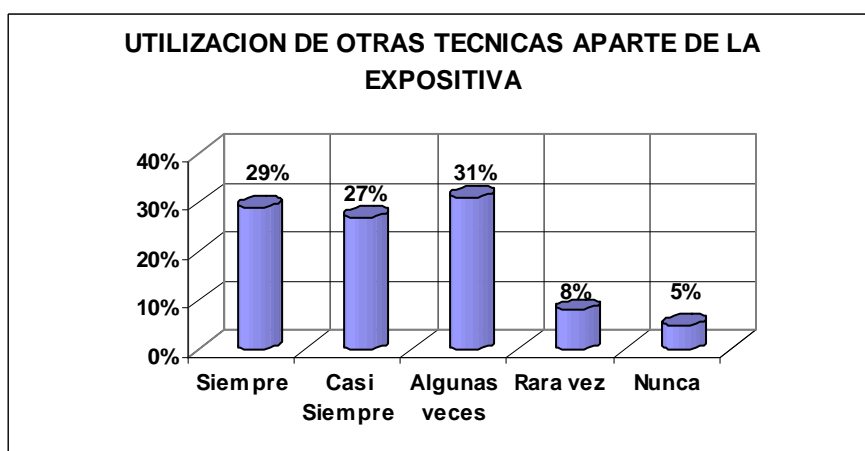
<sup>36</sup> PRIETO, Daniel. *El Aprendizaje en la Universidad*. Op. Cit. Pág. 81



Es importante entonces considerar otras alternativas que fomenten la actividad, la cooperación, la confrontación con situaciones problemáticas. Por esta razón es necesario indagar sobre la utilización de otras técnicas aparte de la expositiva, así como las otras técnicas utilizadas por el docente en el desarrollo de sus clases.

**Cuadro 6. Utilización de otras técnicas, aparte de la expositiva, para el desarrollo de las clases**

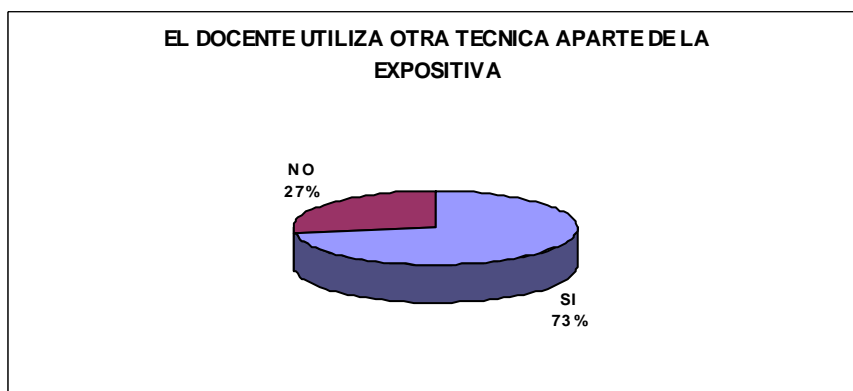
Otras Técnicas	f	%
Siempre	61	29%
Casi Siempre	57	27%
Algunas veces	66	31%
Rara vez	18	8%
Nunca	12	5%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>



Fuente: Encuestas realizadas

**Cuadro 7. El Docente Utiliza otra técnica aparte de la expositiva**

	f	%
SI	19	73%
NO	7	27%
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>



Fuente: Observación

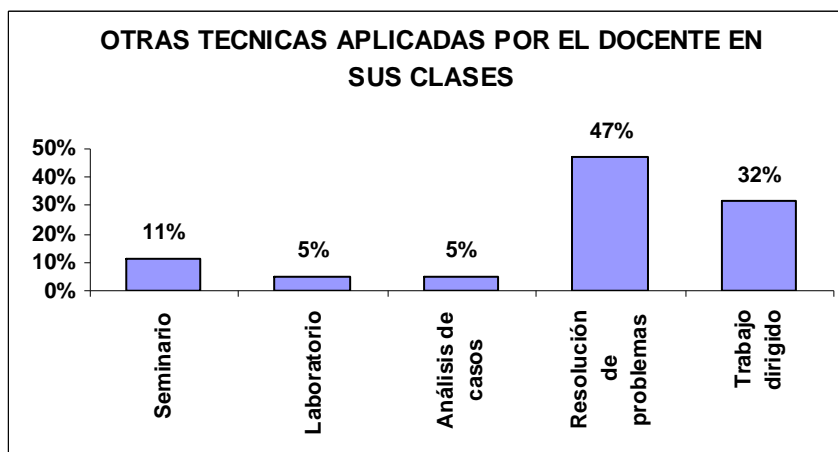
Las respuestas de los estudiantes, sobre la frecuencia en la utilización de otras técnicas por parte del profesor, aparte de la expositiva, nos presenta que un 56% manifiesta que siempre o casi siempre el docente utiliza otra técnica aparte de la expositiva, mientras que un 39% indica que algunas veces o rara vez el docente utiliza otra técnica. Es importante recalcar que existe un 5% que dice nunca el docente utiliza otra técnica aparte de la expositiva. Estos resultados guardan cierta relación con los obtenidos en la observación, ya que el 73% de los docentes si utilizó otra técnica aparte de la expositiva, mientras que un 27% no lo hizo.

Los docentes que utilizaron otras técnicas lo hicieron de la siguiente manera:

### Cuadro 8. Otras Técnicas aplicadas por el docente en el desarrollo de sus clases

(Observación "in situ")

Técnicas Aplicadas	f	%
Seminario	2	11%
Laboratorio	1	5%
Análisis de casos	1	5%
Resolución de problemas	9	47%
Trabajo dirigido	6	32%
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>



Fuente: Observación

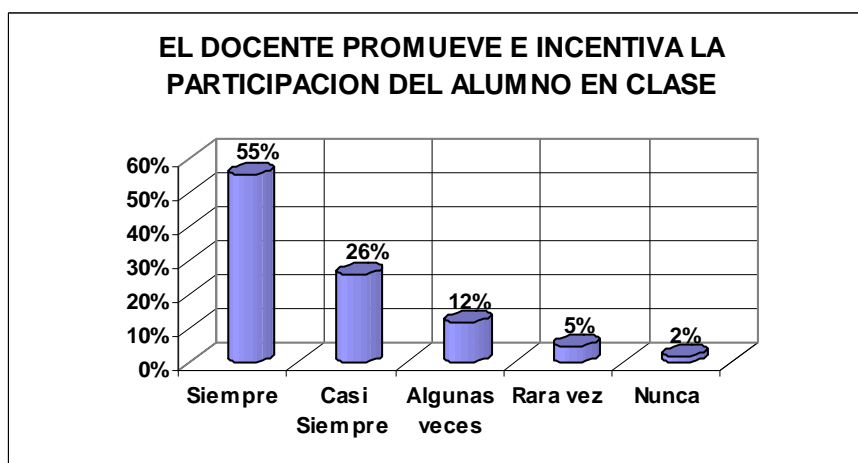
Se pudo apreciar en la observación que de los docentes que aplicaban otras técnicas, las más utilizadas son: la resolución de problemas (47%), trabajo dirigido (32%) y el seminario (11%). Existe un 5% que utiliza el análisis de casos y con igual porcentaje el laboratorio.

Si queremos ser con una actitud científica y una capacidad de hacer ciencia, es necesario superar la pasividad y proponer un aprendizaje activo, en el cual los estudiantes se vayan construyendo como intelectuales y como personas, para cumplir con este ideal es necesario promover e incentivar la participación del estudiante en la clase. El cuadro 9 señala la frecuencia con la que el docente promueve o incentiva la participación del estudiante en clase.

**Cuadro 9. El Docente promueve e incentiva la participación del estudiante en clase**

(Encuesta estudiantes)

Incentiva la Participación	f	%
Siempre	117	55%
Casi Siempre	55	26%
Algunas veces	26	12%
Rara vez	11	5%
Nunca	5	2%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>



Fuente: Encuestas realizadas

Los resultados de la encuesta planteada a los estudiantes son halagadores ya que en su gran mayoría, 81%, indica que siempre o casi siempre el docente promueve o incentiva la participación del alumno en la clase.

### **B. Estrategias relacionadas con el trabajo grupal del estudiante.**

El Aprendizaje en la Universidad tiene mucho fundamento en el grupo, pero no porque la propia universidad lo genere, sino porque la necesidad de aprender y

compartir con los compañeros hace que a nivel universitario se formen “grupos de estudio”

Una de las dificultades que afrontan muchas universidades ecuatorianas es la masificación, en algunos casos debido al libre ingreso y otros como alternativa para el sostenimiento económico de la universidad. Esto acarrea problemas como el excesivo número de alumnos por aula. Realidad a la que la Politécnica Salesiana no escapa. En carreras que son muy “apetecidas” por los estudiantes, es fácil encontrar en los primeros años cursos de hasta 50 alumnos lo que dificulta una verdadera promoción y acompañamiento del aprendizaje.

Una alternativa para el manejo de estos “ambientes” es el trabajo grupal, pero conceptualizado de manera diferente, no de acuerdo a los modelos tradicionales en donde siempre alguien se adueña de la conducción del grupo, no todos los miembros trabajan y el trabajo en grupo se convierte en un momento de “relax”.

Para tornar pedagógica la instancia grupal se debe, como decíamos anteriormente, reconceptualizar el trabajo grupal, desde la conformación del grupo hasta los roles que debe cumplir el docente. Una de las mejores propuestas es el Grupo Cooperativo.

Estudiar y aprender en cooperación es un método didáctico-educativo de aprendizaje que se fundamenta en la cooperación entre los estudiantes, entendiéndose cooperación como la asociación entre personas que van en busca de una ayuda mutua, que procuran realizar actividades conjuntas, y aprender uno con el otro. El trabajo en grupo permite que los alumnos se unan unos con los otros, encuentren apoyo entre sí, que tengan más voluntad y consigan crear más y cansarse menos, ya que los esfuerzos individuales articulados en un grupo cooperativo cobran más fuerza.

“Las características del Grupo de Aprendizaje Cooperativo (AC) pueden ser mejor visualizadas a través de la comparación con el grupo tradicional (GT) que, normalmente es el que más se utiliza en la educación para realizar los trabajos en grupo.

Observe las diferencias:

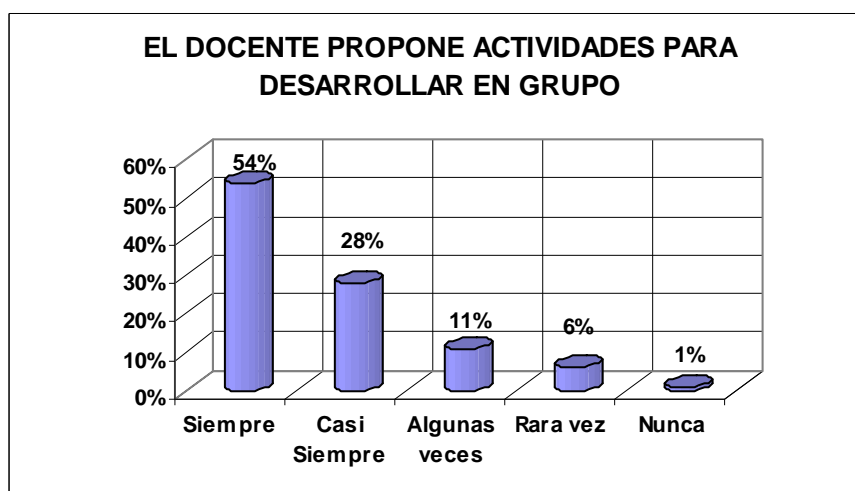
- a) En los grupos de AC existe una interdependencia positiva entre los componentes del grupo, porque cada miembro se preocupa no solo con su propio rendimiento, mas también con el rendimiento de todos los demás colegas. En el GT, cada miembro del grupo se preocupa apenas con su rendimiento individual;
- b) En los grupos de AC, la evaluación del desempeño se da a través de la realización de diversas actividades didácticas individuales. De esta forma, el grupo sabe cual de los miembros necesita de ayuda y apoyo. En el GT ocurre lo contrario, pues, normalmente, la evaluación ocurre de forma global, dando la posibilidad de que algunos estudiantes no participen adecuadamente del proceso evaluativo, y aún así, tengan un buen desempeño debido a los esfuerzos de los otros miembros del grupo;
- c) Los grupos de AC tienen como principio la heterogeneidad, en cuanto a las características personales y habilidades de sus miembros. La formación de un grupo de GT ocurre de forma ocasional, no considerando como principio la heterogeneidad;
- d) En los grupos de AC, la responsabilidad en lo que respecta al liderazgo es compartida con los otros miembros, que naturalmente, asumen tareas de diferente orden. En el GT, frecuentemente, es escogido o denominado un líder (jefe) que tiene como tarea "dirigir" el trabajo del grupo (el jefe del grupo);
- e) En los grupos de AC, el objetivo no es solo conseguir un óptimo nivel de aprendizaje, sino también promover un ambiente de Inter-relación positiva entre los miembros del grupo, durante la ejecución del trabajo educacional. Por el contrario, en los GT se intenta, cuando más, llegar al resultado sin énfasis en la interacción;
- f) En los grupos de AC, las competencias en lo que respecta a las relaciones requeridas para realizar una tarea de forma cooperativa, como serían el liderazgo, las habilidades de comunicación y la confianza reciproca, son enseñadas directamente. En los GT, se parte del principio de que los miembros del grupo ya poseen estas competencias, lo que, no siempre, corresponde con la realidad;

- g) En los grupos de AC, el profesor participa como observador, identificando las posibles dificultades e interviniendo en caso sea necesario para que el trabajo intelectual se realice conforme los objetivos propuestos. Cuando se utiliza el GT, normalmente, no se presta atención a como el grupo trabaja<sup>37</sup>

Es importante, entonces establecer si los docentes promueven actividades para ser desarrolladas en grupo y si el grupo tiene características diferentes a la tradicional. La información obtenida de los estudiantes y de la observación se presenta a continuación.

**Cuadro 10. El Docente propone Actividades para que el estudiante desarrolle en grupo**  
(Encuesta estudiantes)

<b>Propone actividades grupales</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Siempre	115	54%
Casi Siempre	59	28%
Algunas veces	23	11%
Rara vez	14	6%
Nunca	3	1%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>

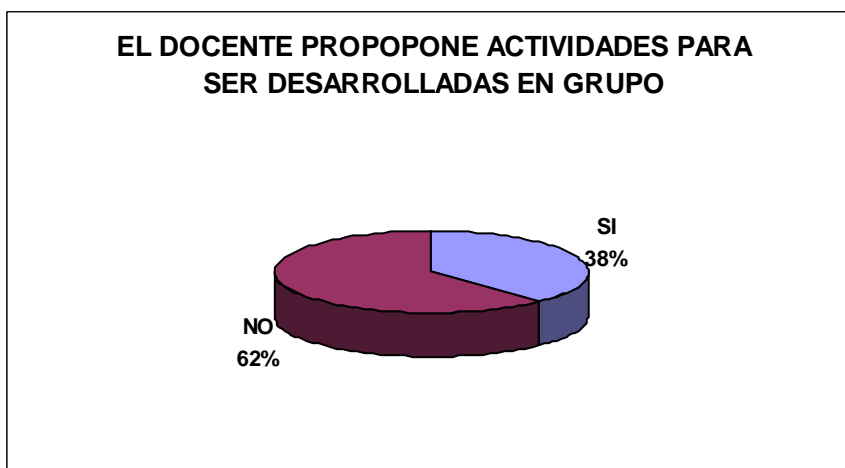


Fuente: Encuestas realizadas

<sup>37</sup> [www.catolicavirtual.br/course/salesianos/uea1](http://www.catolicavirtual.br/course/salesianos/uea1)

**Cuadro 11. El Docente propone actividades para ser desarrolladas en grupo**  
(Observación "in situ")

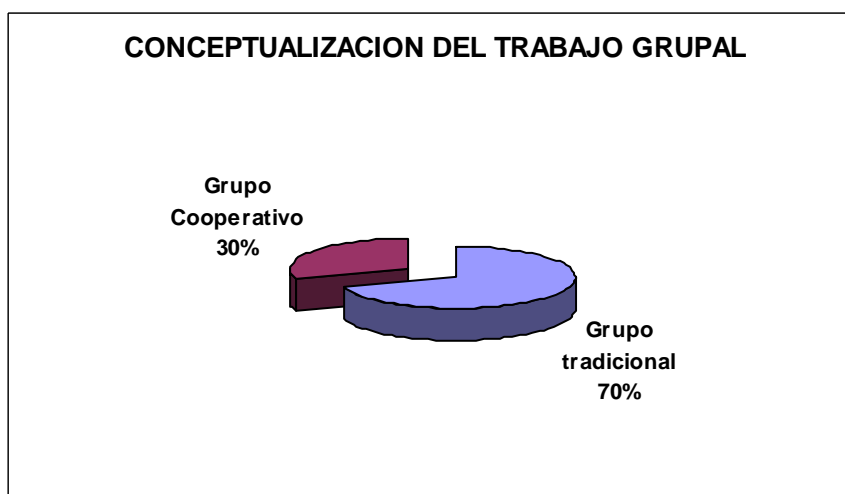
	f	%
SI	10	38%
NO	16	62%
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>



**Fuente: Observación**

Un 82 % de los estudiantes revelan que siempre o casi siempre el docente propone actividades para ser desarrolladas en grupo, en cambio en la observación realizada los datos indican que un 38% si lo hace y un 62% no.

Además de indagar si se promueve el trabajo grupal, es primordial averiguar si el trabajo grupal está conceptualizado de manera diferente o de acuerdo a los modelos tradicionales, los resultados se refleja en el siguiente gráfico.



**Gráfico 3: Fuente observación**

El gráfico nos muestra que de los profesores que propusieron actividades a ser desarrolladas en grupo, el 70% lo hace con una conceptualización tradicional del trabajo grupal, mientras que el 30% lo hace con una conceptualización de grupo cooperativo.

### C. Otras Estrategias relacionadas con el Desarrollo de los Contenidos

No solo la actividad del estudiante es el único elemento a tomarse en cuenta, existen otros aspectos metodológicos a considerarse en el desarrollo de los contenidos como los planteados por Daniel Prieto (2004), en su libro “La Enseñanza en la Universidad”:

**Tratamiento recurrente:** entendido como una visión del tema desde distintos horizontes. Se podría representar como espiral, donde los temas van siendo retomados con una mayor profundización. “El aprendizaje nunca sigue una línea recta indefinida, sino que se va conformando por una recuperación de lo aprendido para utilizarlo en nuevos aprendizajes”<sup>38</sup>

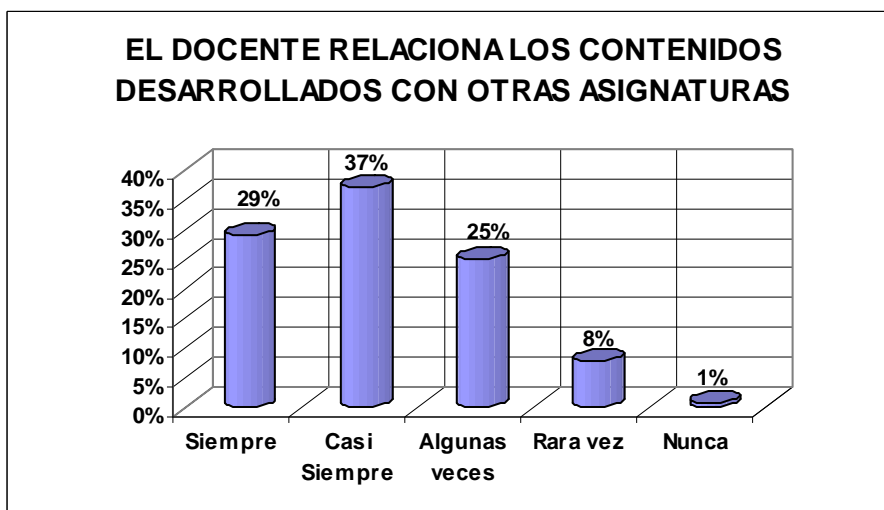
Un aspecto muy importante a considerarse dentro de este planteamiento es la relación de los contenidos con otras asignaturas, ya que nos permitirá establecer si los mismos son abordados desde distintos horizontes y si son significativos para el estudiante. Al respecto la encuesta aplicada a los estudiantes nos presenta lo siguiente:

**Cuadro 13. El Docente relaciona los contenidos con otras asignaturas**

<b>Relación con otras Asignaturas</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Siempre	61	29%
Casi Siempre	79	37%
Algunas veces	54	25%
Rara vez	17	8%
Nunca	3	1%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>

<sup>38</sup> PRIETO, Daniel. *La Enseñanza en la Universidad*. Op. Cit. Pág. 116





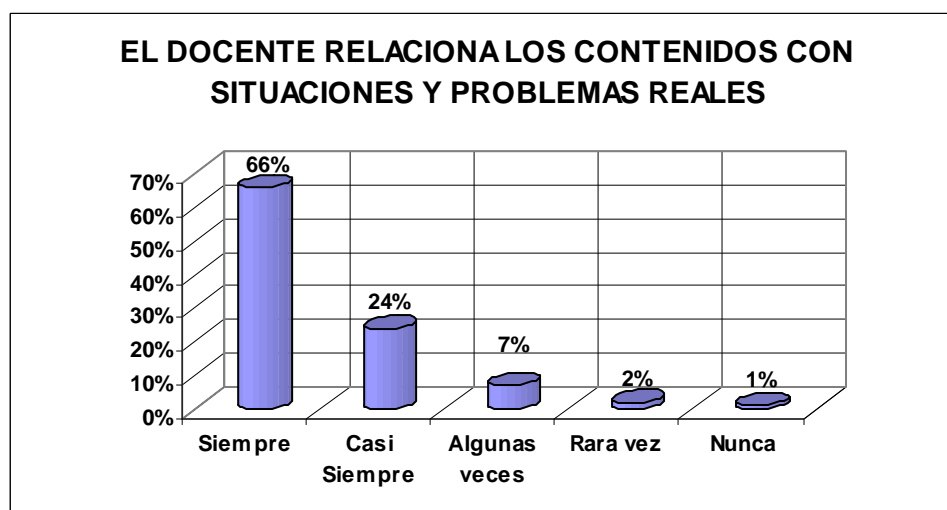
Fuente: Encuestas realizadas

Los estudiantes nos dicen en un 37% que casi siempre el docente relaciona los contenidos con otras asignaturas, mientras que el 29% nos indica que siempre. Es importante destacar que algunas veces, rara vez o nunca suman un 34%.

**Ángulos de mira:** los ángulos de mira y sus correspondientes perspectivas permitirán al estudiante involucrarse en el proceso y relacionar la información de un tema con otros aspectos de su vida en particular y de la sociedad en general. Constituye un recurso privilegiado para relacionar la teoría y la práctica.

**Cuadro 14. El Docente relaciona los contenidos con situaciones y problemas reales**

Relación con situaciones reales	f	%
Siempre	142	66%
Casi Siempre	51	24%
Algunas veces	14	7%
Rara vez	4	2%
Nunca	3	1%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>



Fuente: Encuestas realizadas

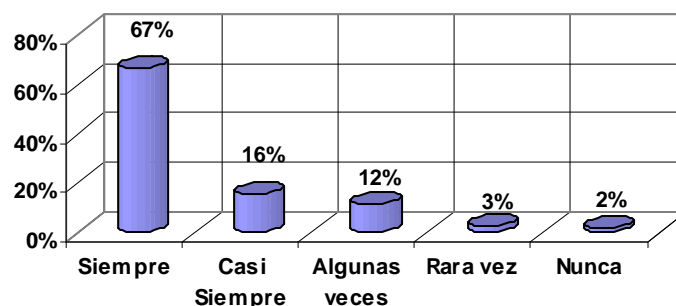
Los estudiantes contestan en un 90% que los docentes siempre o casi siempre relacionan los contenidos con situaciones o problemas reales, aspecto a destacar ya que estas relaciones darán significatividad a lo que están aprendiendo.

**Puesta en experiencia:** entendida como un intento de abandonar el juego de los puros conceptos. Se busca relacionar el tema con experiencias de personajes, de los docentes, de la institución, de los estudiantes.

**Cuadro 15. El docente relaciona su experiencia profesional con los contenidos de la clase.**

Relaciona su Experiencia	f	%
Siempre	144	67%
Casi Siempre	35	16%
Algunas veces	25	12%
Rara vez	6	3%
Nunca	4	2%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>

### EL DOCENTE RELACIONA SU EXPERIENCIA PROFESIONAL CON LOS CONTENIDOS DE LAS CLASES



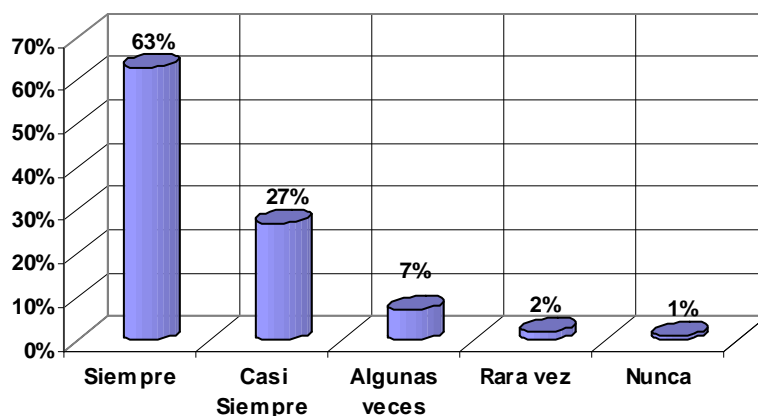
Fuente: Encuestas realizadas

**Ejemplificación:** los ejemplos bien utilizados nos ayudan para acercarnos al concepto y para iluminar el significado y el sentido del tema.

**Cuadro 16. El docente ejemplifica los contenidos**

Ejemplifica los Contenidos	f	%
Siempre	135	63%
Casi Siempre	59	27%
Algunas veces	14	7%
Rara vez	4	2%
Nunca	2	1%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>

### EL DOCENTE EJEMPLIFICA LOS CONTENIDOS



Fuente: Encuestas realizadas

**Materiales de apoyo:** todo desarrollo temático recurrirá en lo posible, a los mas variados materiales de apoyo, como cuadros estadísticos, informes de prensa, informaciones actualizadas, etc.

“Ni los medios ni los materiales son útiles de manera automática para promover y acompañar el aprendizaje”<sup>39</sup> Prieto (2004) plantea los siguientes motivos:

- Falta de capacitación de los docentes para apropiarse del lenguaje de los medios.
- El lenguaje de los medios es atrapado por el discurso universitario tradicional.
- Los materiales, generalmente los impresos no están orientados hacia el interlocutor
- La producción discursiva y por imágenes de los educadores es en general muy pobre.

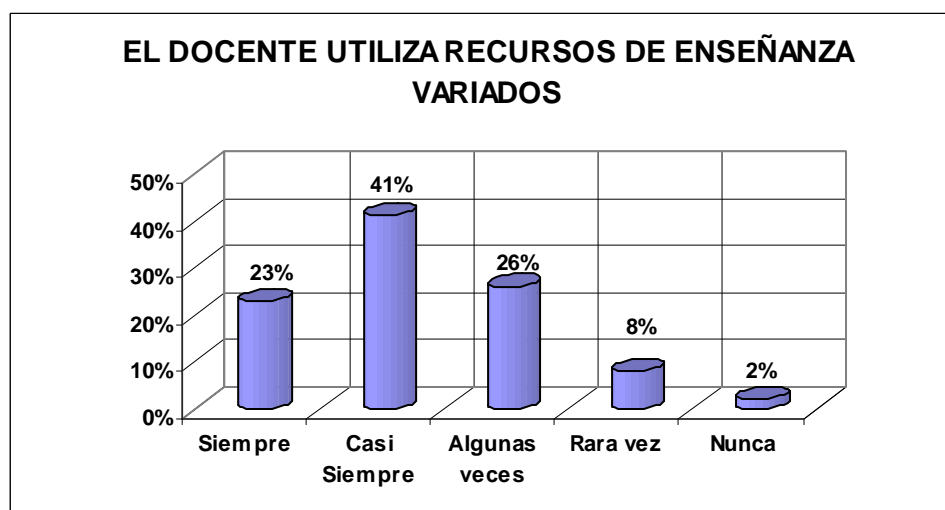
El siguiente cuadro refleja la frecuencia en la utilización de recursos variados por parte del docente.

**Cuadro 17. El docente utiliza recursos variados**

<b>Utilización de recursos variados</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Siempre	50	23%
Casi Siempre	88	41%
Algunas veces	55	26%
Rara vez	17	8%
Nunca	4	2%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>

---

<sup>39</sup> Ibid. Pág. 88



Fuente: Encuestas realizadas

Los datos nos muestran que los docentes en 41% utilizan casi siempre recursos de enseñanza variados mientras que el 26% indica que solo algunas veces.

#### **D. Utilización de TIC's en el desarrollo de las clases.**

Una de las preocupaciones mas fuerte que ha tenido la educación ha sido la de los medios de apoyo al aprendizaje. De la mano de la tecnología educativa, los medios audiovisuales aparecieron en la década de los 60, supuestamente como solución a los problemas de la educación, como eran el verbalismo y los viejos métodos.

La tecnología educativa, en ciencia, es la referida a los medios y materiales como instancia de aprendizaje. El verdadero valor de todos los componentes de la tradicional y actual tecnología educativa se centra en su poder de comunicación.

Por otro lado la sola tenencia de los medios y materiales no garantiza el éxito del proceso educativo, hace falta que ha partir de la existencia de ellos, estos sean mediados por el educador, un mismo material puede contribuir a la educación o puede hundirla sin empacho. “La mediación alcanza necesariamente a los medios y materiales. Si estos están bien mediados, con ejemplos, anécdotas y experiencias, con puentes hacia el conocimiento del otro, resultan básicos para la promoción y el acompañamiento del aprendizaje”<sup>40</sup>

<sup>40</sup> Ibid. Pág. 90

“Frente a la variedad de los medios didácticos, el docente necesita aplicar algunas pautas para escoger, con acierto, aquellos que puedan aportar a su labor. La decisión en materia de recursos, no puede obedecer a la simple novedad de algún medio, a la idea de tener atentos por unos momentos a los alumnos o simplemente como instrumento para la comodidad del profesor”<sup>41</sup>. Entre los criterios a tomar en cuenta están: la adecuación, la disponibilidad y la evaluación crítica de los mismos.

Cuando hablamos de medios y materiales no podemos dejar a un lado el actual desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC's). Vivimos en la era de la información, podemos conocer en cuestión de segundos lo que sucede al otro lado del planeta e inclusive fuera de él, gracias justamente a la tecnología.

“En Educación mediar pedagógicamente las tecnologías es abrir espacios para la búsqueda, el procesamiento y la aplicación de la información, a la vez que para el encuentro con otros seres y la apropiación de las posibilidades estética y lúdicas que van ligadas a cualquier creación.”<sup>42</sup>. Nuestra universidad está realizando un gran esfuerzo por incorporar nuevas tecnologías al proceso educativo, muestra de ello es la preparación de docentes. Hasta el momento han terminado cuatro promociones de docentes el curso sobre Aprendizaje Cooperativo y Nuevas Tecnologías en la Educación. El curso fue realizado en la modalidad online con la Universidad Católica de Brasilia.

El aprendizaje con los medios se ha ampliado mucho con la irrupción de las tecnologías, pero debemos estar atentos para ver si esta instancia cumple verdaderamente como “instancia de aprendizaje”.

En el cuadro 17 se presenta el pensamiento de los estudiantes acerca del manejo de las Tic's por parte de sus profesores.

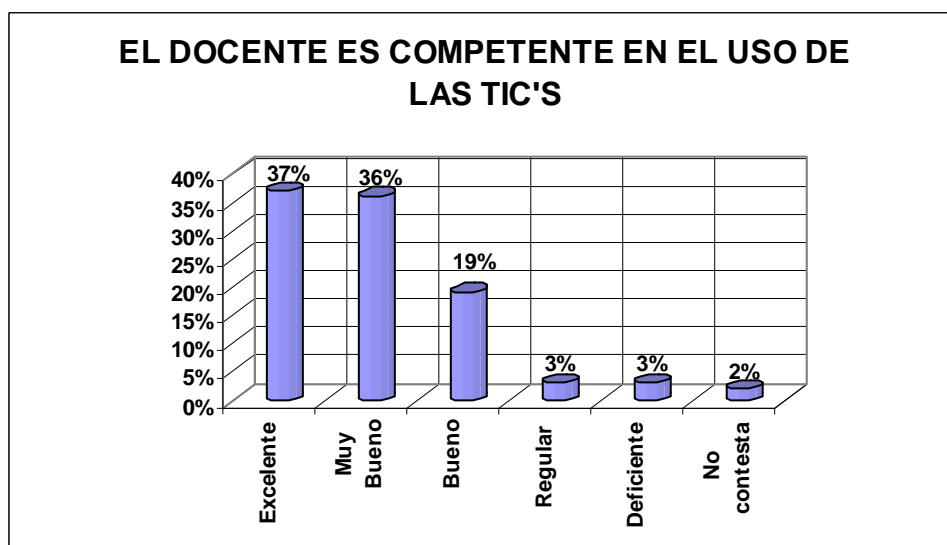
---

<sup>41</sup> VILLAROEL, Jorge. *Modulo. Didáctica General*. Ibarra: Universidad técnica del Norte.1995. pág. 204

<sup>42</sup> PRIETO, Daniel. *La Enseñanza en la Universidad*. Op. Cit. Pág. 92

**Cuadro 17. El Docente es competente en el uso de las TIC'S**

Competente en el uso de las Tic's	f	%
Excelente	80	37%
Muy Bueno	78	36%
Bueno	40	19%
Regular	6	3%
Deficiente	6	3%
No contesta	4	2%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>



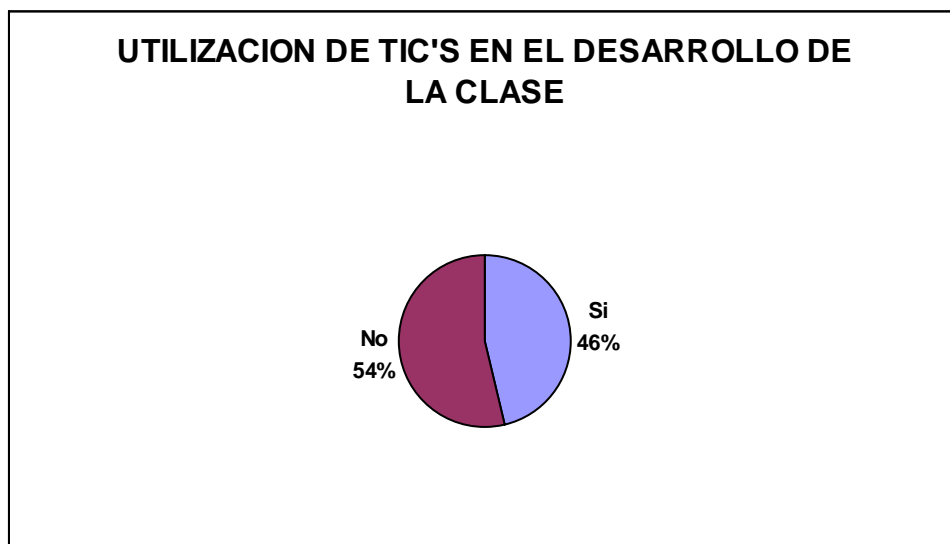
Fuente: Encuestas realizadas

Un 73% de los estudiantes califican como muy buenos o excelentes en el manejo de las Tic's a sus docentes.

En la observación realizada, en cambio se obtuvieron los siguientes datos:

**Cuadro 18. Utilización de Tic's en el desarrollo de la clase**

	f	%
Si	12	46%
No	14	54%
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>



Fuente: Observación

El gráfico que sigue nos presenta la información obtenida de la observación referente a si el docente media pedagógicamente con las tecnologías.

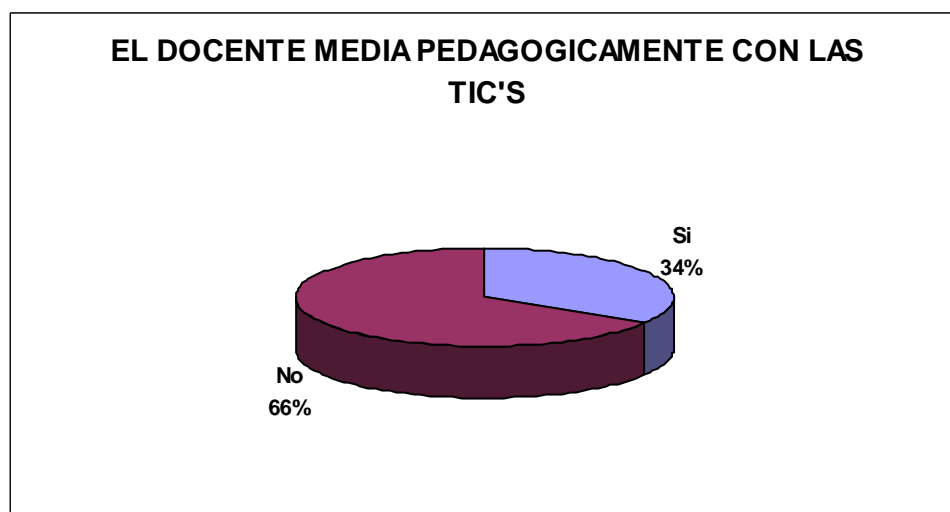


Gráfico 4: Fuente Observación

Los resultados indican que un 34% si media pedagógicamente con las Tic's, mientras que un 66% no lo hace, ya que solo utilizan las aulas de multimedios para presentar información sobre la clase.

Estos puntos, presentados por Prieto, dedicados al tratamiento del contenido en el desarrollo de la clase son únicamente referentes que pueden ser enriquecidos desde distintos enfoques y desde la experiencia del educador.



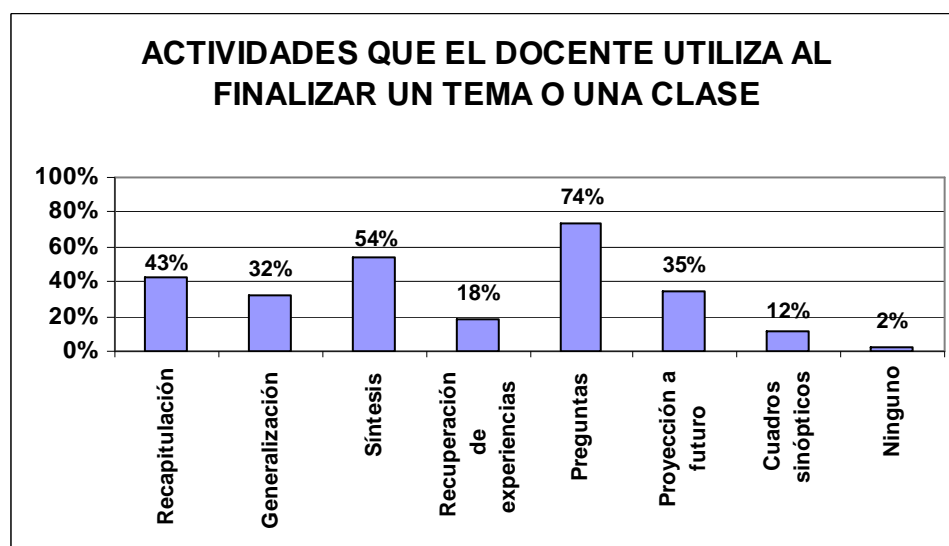
### 3.4.1.3. Estrategias de Cierre

“Su finalidad primordial es involucrar al estudiante en un proceso que tiene una lógica y conduce a algo, a resultados, conclusiones, compromisos para la práctica...”<sup>43</sup>. Las estrategias de cierre dependerán del tema estudiado y de las características del grupo. En muchos de los casos pueden ser protagonizadas por los estudiantes con la coordinación del docente. Para el cierre deben considerarse estrategias variadas para no caer en la rutina de trabajar siempre con la más utilizada como es la recapitulación.

La utilización de estrategias de cierre por parte de los docentes se observa en los cuadros y gráficos que siguen.

**Cuadro 19. Actividades que el Docente Utiliza al finalizar un tema o una clase.**

Estrategia de cierre	f	%
Recapitulación	92	43%
Generalización	69	32%
Síntesis	116	54%
Recuperación de experiencias	38	18%
Preguntas	158	74%
Proyección a futuro	74	35%
Cuadros sinópticos	25	12%
Ninguno	5	2%



Fuente: Encuestas realizadas

<sup>43</sup> Ibid. Pág. 120

De acuerdo a la información obtenida podemos apreciar, según los estudiantes, que las tres estrategias que mas se utilizan los docentes para finalizar una clase son las preguntas (74%), la síntesis (54%) y la recapitulación (43%). El 2% manifiesta que los docentes no utilizan ninguna estrategia de cierre.

De la observación realizada se consiguió los siguientes resultados:

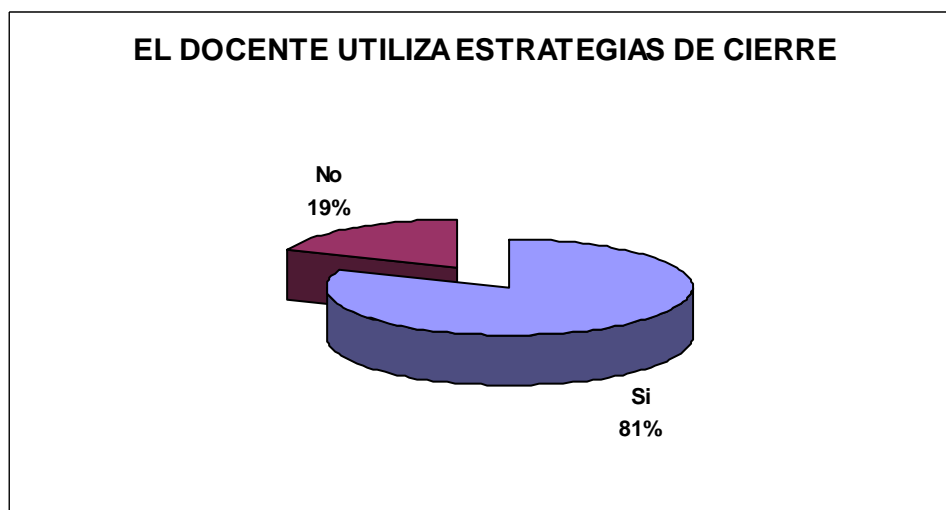


Gráfico 5: Fuente Observación

El 81% de los profesores observados si utilizan estrategias de cierre al final de una clase, mientras que existe un 19% que no lo hacen.

### **3.4.2. Nivel de Aplicación de las Prácticas de Aprendizaje y de la Mediación Pedagógica.**

#### **3.4.2.1. Las Prácticas de Aprendizaje.**

Día a día nos proponemos vitalizar nuestra labor docente, hacerla más activa y eficaz. Dos caminos nos llevan a alcanzar esta meta. Uno es el de innovar, el de crear, el de descubrir nuevas formas de trabajo, otras técnicas de enseñanza, el de vislumbrar recursos aún no explotados, el de mirar con un nuevo lente el proceso de interaprendizaje. Otro camino consiste en profundizar sobre lo conocido y enriquecerlo con nuevas ideas, hacerlo más útil, más fértil, más bello.

El ejercicio de la docencia siempre nos lleva a proponer a nuestros estudiantes que hagan “algo” para aprender y las “prácticas de aprendizaje” se ocupan justamente de este “hacer”. “Decimos práctica con toda la fuerza del término, para referirnos a aquello que se liga esencialmente a nuestra experiencia, aquello con lo que nos comprometemos para construirnos en el aprendizaje.”<sup>44</sup>

Las prácticas deben ser diseñadas tomando en cuenta al estudiante por lo que es importante el utilizar estrategias de lenguaje como instrumento de comunicación. En nuestro caso nos interesa el uso del lenguaje dentro del discurso pedagógico, se trata entonces de lograr un proceso de comunicación rico, que se centre en un conversatorio que inicia con la lectura de la práctica de aprendizaje.

En las prácticas siempre deberá existir un esfuerzo de interlocución para su planteamiento. Una práctica requiere explicaciones, de diálogo de indicaciones precisas sobre lo que se espera de ella, y sobre todo el sentido de la práctica. En resumen las prácticas siempre deberán tener una explicación, un marco de sentido, y recomendaciones en cuanto al procedimiento.

Pero otra interrogante surge en este momento ¿qué esperamos que aprendan nuestros jóvenes en éstas prácticas?. Prieto Castillo (2004), en su libro *la Enseñanza en la Universidad* plantea tres líneas que tratan de resolver estas interrogantes: El saber, el saber hacer y el saber ser.

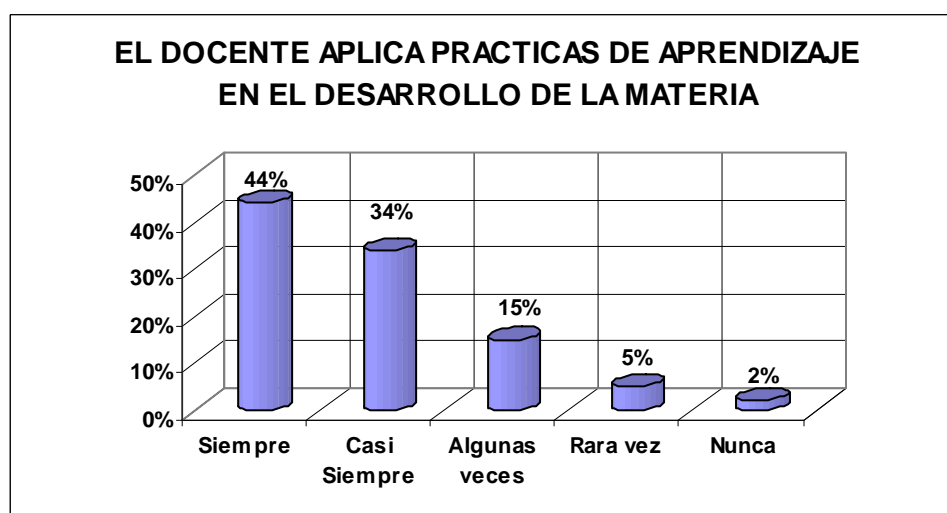
Es el hacer el eje del aprendizaje, sin el no habría manera de seguir avanzando, es por eso que para el presente trabajo es de vital importancia determinar si los docentes que siguieron el postgrado en Docencia Universitaria, están aplicando prácticas de aprendizaje. La información obtenida de los estudiantes, de los propios docentes, así como de la observación realizada se presenta a continuación.

---

<sup>44</sup> Ibid. Pág. 138

**Cuadro 20. El Docente aplica prácticas de aprendizaje en el desarrollo de la materia.**

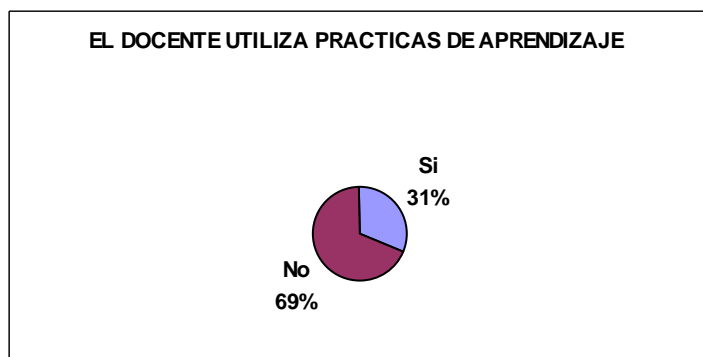
<b>Aplicación Prácticas de Aprendizaje</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Siempre	94	44%
Casi Siempre	73	34%
Algunas veces	32	15%
Rara vez	11	5%
Nunca	4	2%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>



**Fuente: Encuestas realizadas**

Se puede apreciar que la frecuencia de aplicación de prácticas de aprendizaje, según los estudiantes, es siempre (44%) o casi siempre (34%). Existe un mínimo porcentaje que manifiesta que rara vez (5%) o nunca (2%).

De la observación realizada a los docentes en sus clases se obtuvo los datos que se reflejan en el siguiente gráfico.



**Gráfico 6: Fuente Observación**

De los docentes observados el 31% aplicó prácticas de aprendizaje en la clase, en tanto que el 69% no lo hizo.

Al ser consultados los docentes, al final de la clase, sobre la aplicación de las prácticas de aprendizaje, supieron dar la subsiguiente información.

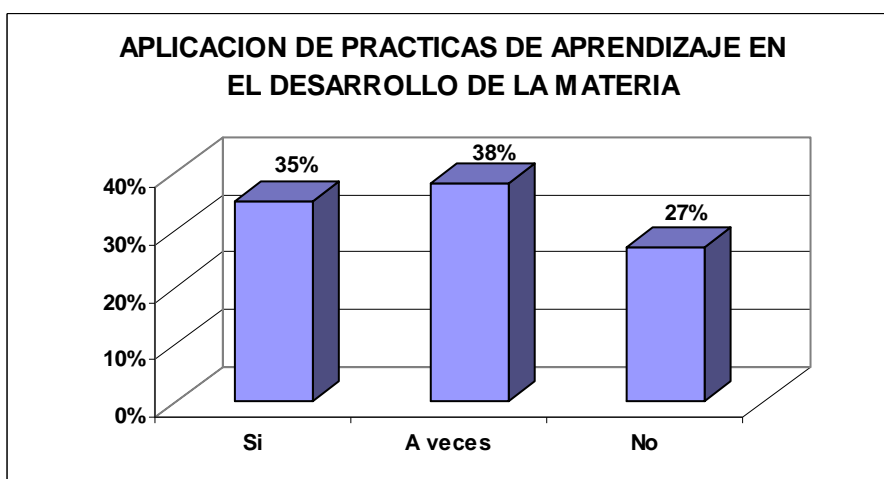


Gráfico 7: Fuente Observación

Los docentes expresan en un 35% que si aplican prácticas de aprendizaje en el desarrollo de su materia y un 38% indican que a veces utilizan prácticas de aprendizaje. El porcentaje que dice que no utiliza prácticas de aprendizaje es del 27%.

Al ser examinados los docentes sobre las prácticas que más utilizan se obtuvieron los siguientes resultados:

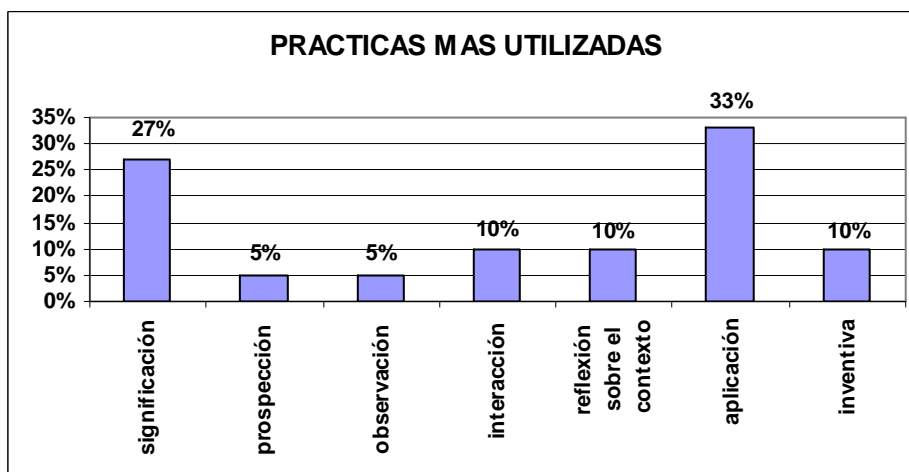


Gráfico 8: Fuente Observación

Se puede observar en el gráfico que las prácticas que más utilizan los docentes son las de aplicación (33%) y las de significación (27%).

#### **4.4.2.2. La Mediación Pedagógica**

El fundamento de la Maestría en Docencia Universitaria es la mediación pedagógica. “No hay ser humano posible sin mediaciones.”<sup>45</sup> . Esta afirmación es válida si tomamos en cuenta que todo ser humano vive dentro de un entorno, es un ser social por naturaleza y la única manera de apropiarnos del mundo y de nosotros mismos es a través de las mediaciones. Si definimos la Cultura como el conjunto de valores, creencias, tradiciones, instituciones, lenguaje, etc. que elabora y transmite una sociedad, podríamos manifestar que “la Cultura no es más que un continuo proceso de creación de mediaciones para relacionarnos con todo lo que nos rodea: la naturaleza, nuestros semejantes y nosotros mismos”<sup>46</sup>

“Entre un área del conocimiento y de la práctica humana y quienes están en situación de aprender, la sociedad ofrece mediaciones. Llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje”<sup>47</sup>. Una de las instituciones encargadas de llevar adelante esta práctica como instancia mediadora en el terreno educativo es la Universidad y en esta tarea entra de lleno el educador como mediador para poder “tender puentes entre lo conocido y lo desconocido, entre lo vivido y lo por vivir”<sup>48</sup> utilizando toda la naturaleza, toda la cultura del ser humano para mediar. “Podríamos concluir diciendo que cualquier creación del ser humano puede ser utilizada como recurso de mediación”<sup>49</sup>, entonces a los educadores nos toca ser creativos, buscar en nuestro alrededor, en la naturaleza, en otras disciplinas, en la cultura, en el universo posibilidades de mediación; un reto que tenemos que asumir con optimismo y cierto grado de audacia si queremos promover y acompañar el aprendizaje de nuestros estudiantes.

**Mediar en las Relaciones Presenciales.** El acto de educarse está centrado en el encuentro con el otro, en la disponibilidad de por lo menos dos personas por construir

---

<sup>45</sup>PRIETO, Daniel. *La Enseñanza en la Universidad*. Universidad del Azuay. Cuenca. 2004. Pág. 15

<sup>46</sup>Ibid. Pág. 15

<sup>47</sup>Ibid. Pág. 18

<sup>48</sup>Ibid. Pág. 35

<sup>49</sup>Ibid. Pág. 35

su aprendizaje, pero tal encuentro no da espacio a la distancia fría entre los actores, más bien requiere una inversión de energía por Promover y Acompañar el aprendizaje. Daniel Prieto Castillo (2004), formula esta inversión con varios elementos:

**a) La mirada:** Hablar con alguien es, en primer lugar, hablar con su mirada. El primer contacto, la primera relación comunicacional, surge de la mirada, con ella podemos crear una relación de cercanía o al contrario de rechazo. Nada más bello para iniciar el acto de educar que hablar desde nuestros ojos y hablar con los ojos de nuestros interlocutores para así poder transmitir a través de una mirada franca y limpia a nuestros jóvenes, seguridad en lo que decimos y hacemos.

En la observación realizada a los docentes en sus clases se pudo obtener la siguiente información, la misma que se refleja en el gráfico que sigue:

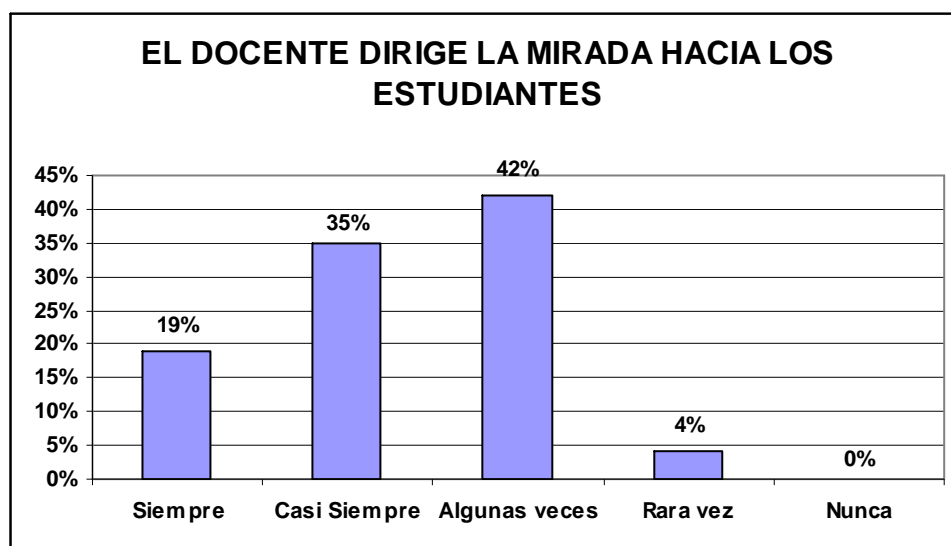


Gráfico 9: Fuente Observación

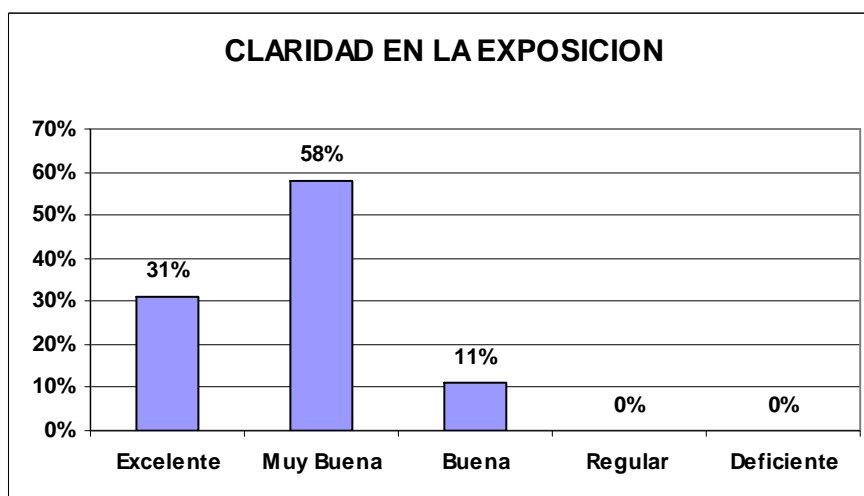
Podemos apreciar que el 42% de los docentes observados dirigen la mirada algunas veces a sus estudiantes, mientras que el 35% lo hace casi siempre y el 19% siempre, existe un 4% que lo hace rara vez, no existen docentes que nunca dirijan la mirada a sus estudiantes.

**b) La palabra:** “La mediación pedagógica es siempre un ejercicio de claridad”<sup>50</sup>, es por esta razón que la palabra juega un papel fundamental dentro de este proceso. La palabra al interior de un aula puede significar casi mucho o casi nada, depende del uso que le den a ella. En el aprendizaje significativo la palabra nos permite significar desde la vida y para ello debe ésta estar encarnada de sentido.

De la observación realizada se obtuvieron los datos que siguen a continuación:

**Cuadro 21. Claridad en el uso de la Palabra**

	f	%
Excelente	8	31%
Muy Buena	15	58%
Buena	3	11%
Regular	0	0%
Deficiente	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>



Fuente Observación

**c) La escucha:** Comunicarse no es cuestión solo de hablar, sino también de escuchar. Pero una escucha respetando el sentir ajeno, captando la emoción del otro por llegar a nosotros. Existe una frase muy bonita que define lo que debe ser la escucha. “escúchame con los ojos”, es decir una escucha que supone la atención y la comprensión, una mirada atenta, una disposición que le haga sentir importante a la

<sup>50</sup> Ibid. Pág. 67

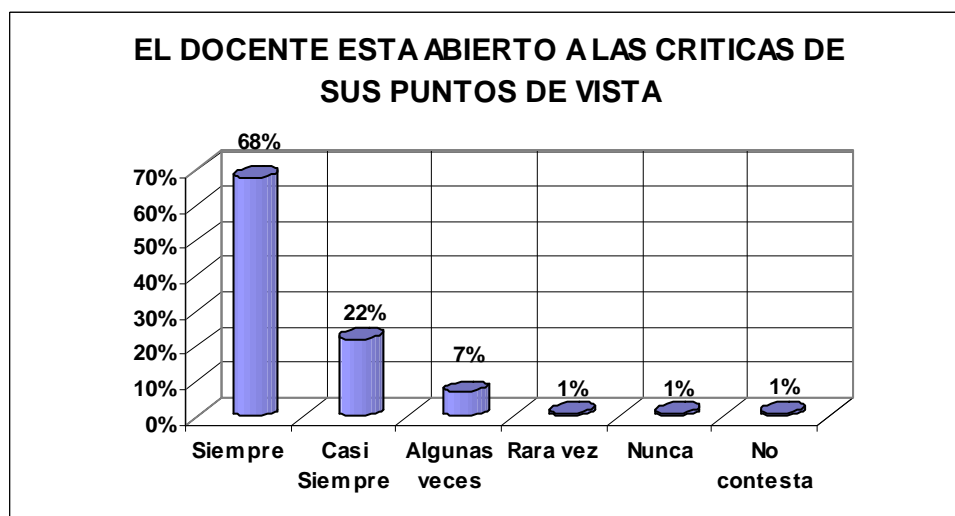


persona que escuchamos. Recordemos, lo que dice Daniel Prieto, “la escucha es el puente precioso para facilitar la interlocución”<sup>51</sup>

Un aspecto importante a tomar en cuenta en la escucha es saber si el docente esta abierto a las críticas de sus puntos de vista, al respecto los estudiantes nos dicen:

**Cuadro 22. El Docente esta abierto a las críticas de sus puntos de vista**

	f	%
Siempre	145	68%
Casi Siempre	48	22%
Algunas veces	15	7%
Rara vez	2	1%
Nunca	2	1%
No contesta	2	1%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>



Fuente: Encuestas realizadas

Los estudiantes nos indican en un 68% que los docentes siempre están abiertos a las críticas de sus puntos de vista, un 22% manifiestan que casi siempre y un 7% nos dicen que algunas veces. Existe un 1% que revela que rara vez o nunca los docentes aceptan críticas, un igual porcentaje no contesta.

**d) El Silencio:** La escucha obliga al silencio, pero no un silencio impuesto sino creativo, ganado a fuerza de trabajo, generado por los estudiantes que están

<sup>51</sup> Ibid. Pág. 68

construyendo para sacar adelante su aprendizaje. Silencio es sinónimo de atención y de compenetración con la clase. En relación a este punto la observación realizada nos proyecta los siguientes resultados:

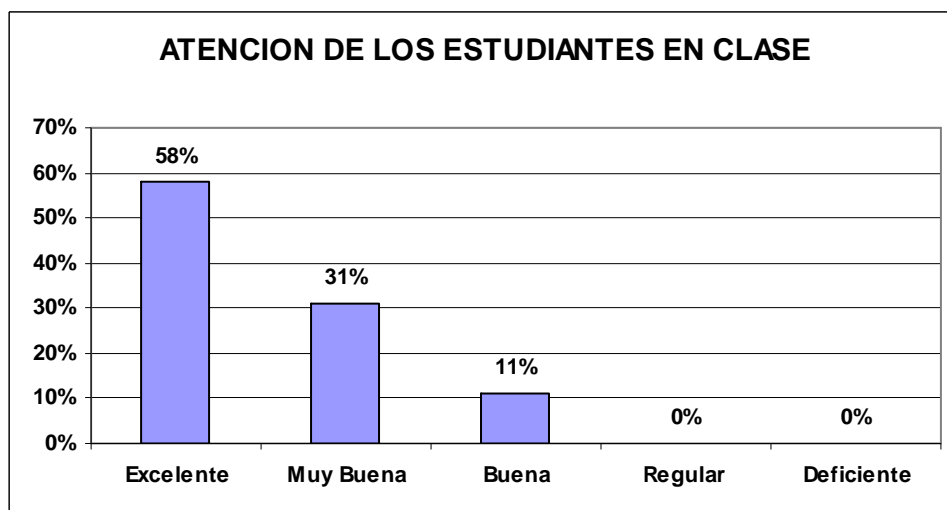
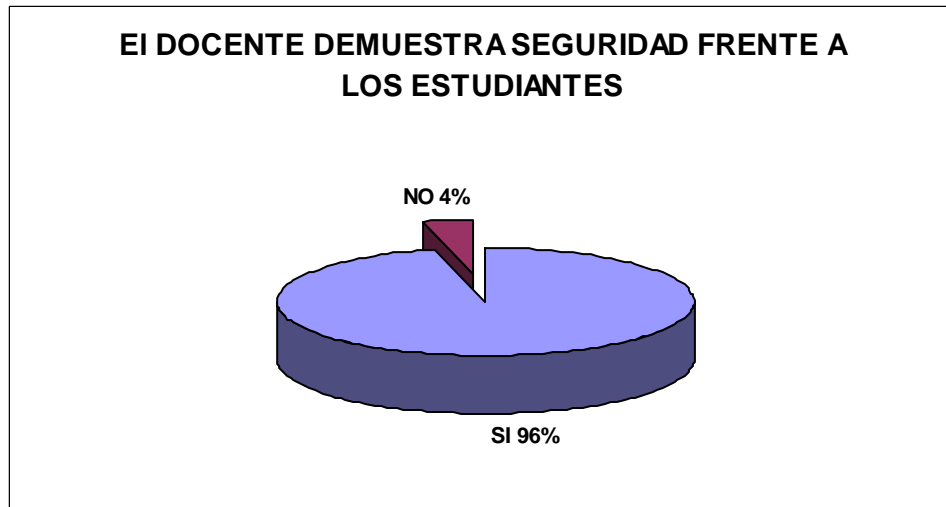


Gráfico 10: Fuente Observación

Podemos apreciar en el gráfico que en el 58% de los profesores observados, la atención de los estudiantes es excelente, en un 31% es muy buena y en un 11% es buena.

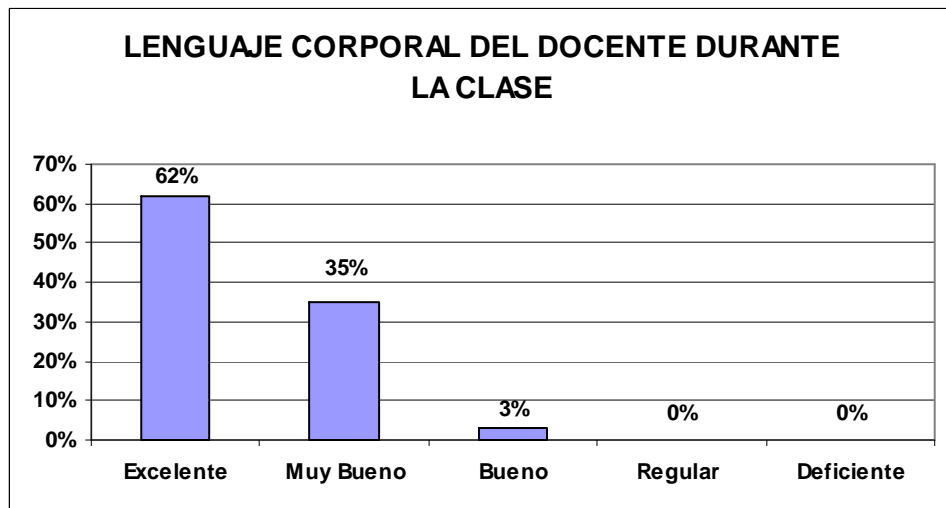
**e) La corporalidad:** La corporalidad es también un excelente recurso de mediación pedagógica y de aprendizaje. Nuestro lenguaje corporal debe demostrar entusiasmo, ganas, pasión por lo que hacemos, porque sin entusiasmo todo se derrumba. El lenguaje del cuerpo puede llegar a transmitir más calor que la misma palabra entonces de ahí la necesidad de utilizar todo nuestro cuerpo para comunicarnos con nuestros alumnos. De la observación se obtuvo la información que se presenta a continuación:



**Gráfico 11: Fuente Observación**

El gráfico nos muestra que el 96% de los profesores observados si demuestran seguridad durante el desarrollo de la clase, mientras que el 4% no.

Otro aspecto que se observó fue el lenguaje corporal de los docentes en el desarrollo de sus clases. Los resultados fueron:



**Gráfico 12: Fuente Observación**

El 62% de los docentes observados demostraron un lenguaje corporal excelente, en tanto que del 35% fue muy bueno y del 3% fue bueno. No existen docentes con un lenguaje corporal regular o deficiente.

## El Aprendizaje con el Educador.

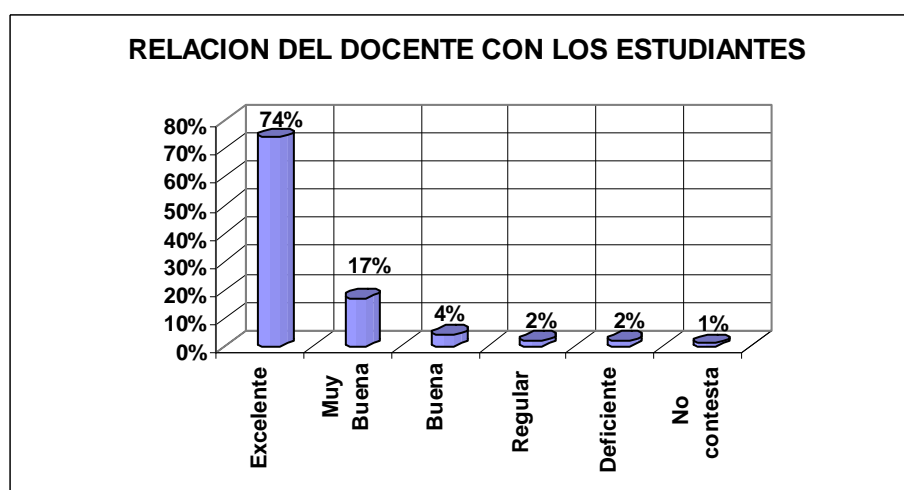
Otros aspectos importantes a considerar si queremos promover y acompañar el aprendizaje (mediar pedagógicamente) son los que se refieren al aprendizaje con el educador. Revisaremos a continuación algunos elementos que todavía no han sido tratados.

a) “Se aprende de un educador capaz de establecer relaciones empáticas con sus interlocutores. La empatía significa una comunicación constante, un ponerse en el lugar del otro para apoyarlo en la tarea de construir su ser en el aprendizaje”,<sup>52</sup>

En la encuesta realizada a los estudiantes, en el punto referente a la relación que existe entre el docente y los estudiantes, ellos supieron expresar lo siguiente:

**Cuadro 23. Relación del Docente con los Estudiantes**

	f	%
Excelente	159	74%
Muy Bueno	36	17%
Buena	9	4%
Regular	4	2%
Deficiente	4	2%
No contesta	2	1%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>



Fuente: Encuestas realizadas

<sup>52</sup> Ibid. Pág. 32

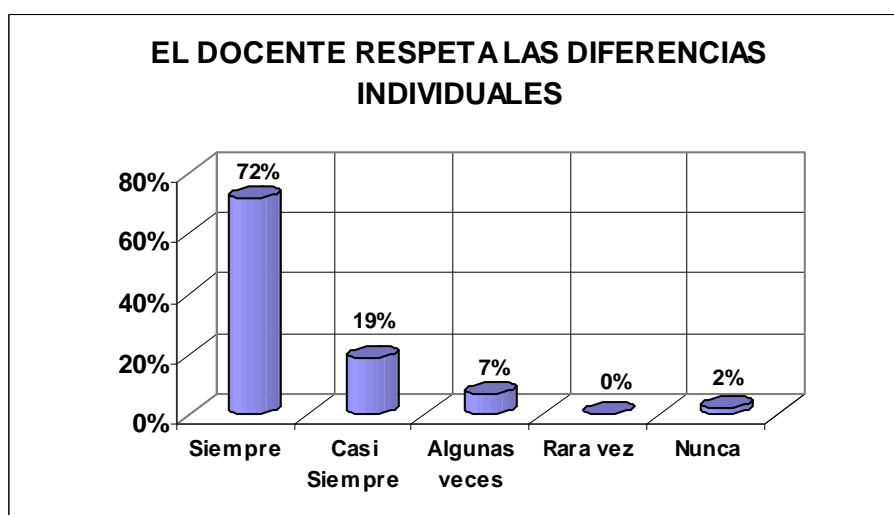
Se puede apreciar que el 74% de los estudiantes manifiesta que la relación con el docente es excelente, un 17% califica de muy buena la relación, mientras que un 4% expresa que la relación ha sido buena. El 2% de los estudiantes define una relación regular o deficiente.

b) “Se aprende de un educador cuyo método de relación se fundamenta en la personalización. No hay comunicación posible cuando, al cabo de meses, el docente no conoce ni siquiera el nombre de sus estudiantes. La personalización conlleva el diálogo, el intercambio de puntos de vista, la discrepancia incluso”<sup>53</sup>

Personalización también implica respetar las diferencias individuales, los estudiantes al ser consultados sobre este tema contestaron de la siguiente manera:

**Cuadro 24. El Docente respeta las diferencias individuales**

<b>Respeto a diferencias individuales</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Siempre	154	72%
Casi Siempre	41	19%
Algunas veces	15	7%
Rara vez	0	0%
Nunca	4	2%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>



Fuente: Encuestas realizadas

<sup>53</sup> Ibid. Pág. 32

El 72% de los estudiantes indican que los docentes siempre respetan las diferencias individuales, en tanto que el 19% dicen que casi siempre y el 7% que algunas veces. El 2% manifiesta que nunca los docentes respetan las diferencias individuales.

### **3.4.3. Conceptualización de la Evaluación.**

La Evaluación Educativa ha sido siempre uno de los puntos más críticos dentro del sistema educativo del país. Se han dado un sinnúmero de experiencias que han tratado de resolver este problema, pero lamentablemente se han quedado en el plano teórico, porque en la práctica educativa sigue siendo la evaluación una de las grandes dificultades con la que nos enfrentamos los docentes.

Actualmente en nuestra universidad el sistema de evaluación implica valorar el proceso y el producto, sesenta por ciento el proceso y cuarenta por ciento el producto. Dicho en otras palabras sesenta puntos de “aprovechamiento” y cuarenta puntos en “exámenes”. Pero si el profesor no ha cambiado su forma de pensar y ha roto sus esquemas sobre evaluar solo productos, los reglamentos, los sistemas o modalidades de evaluación que se plantean no cumplirán con sus propósitos.

Una propuesta alternativa se basa en una evaluación distinta, en la que lo fundamental es el seguimiento al aprendizaje. La evaluación debe convertirse en “un instrumento para seguir, reorientar, corregir y estimular el aprendizaje”<sup>54</sup>. De acuerdo con estas consideraciones los aspectos a evaluar deberán estar relacionados tanto con el proceso y los productos, lo que nos lleva a tomar en cuenta a los saberes: saber, saber hacer, saber hacer en el logro de productos, saber ser y saber en las relaciones. Parafraseando a Daniel Prieto: El Saber es el apropiarse de los contenidos. El Saber Hacer no es más que la complementariedad de la apropiación de los contenidos a través de la acción. El Saber Hacer en el Logro de Productos que nos permite complementar procesos y productos, se orienta por el valor del producto. El Saber Ser que refleja la actitud frente al estudio. El Saber ser en las relaciones que trata de enriquecer la capacidad de relacionarse.

---

<sup>54</sup> Ibid. Pág.166

“La mejora de la calidad educativa no se refleja en la mejora de los resultados de los exámenes, parece que el pobre nivel de ejecución por parte de los estudiantes se relaciona directamente con el pobre nivel de la enseñanza o, mejor, con la abdicación de la enseñanza junto con la negligencia en aclarar a los estudiantes qué se espera de ellos”<sup>55</sup>.

Los malos resultados en las evaluaciones que se dan en la universidad no dependen exclusivamente de los alumnos, gran parte de culpa la llevan los docentes y la propia universidad por seguir “cultivando” un criterio de evaluación “represiva” y “castigadora”. Es el momento de cambiar, cambio que deberá nacer primero en nosotros para luego proyectarse a la institución. Pero el manipular un elemento de todo el currículo no es la solución, el planteamiento más lógico es el pensar en una reestructuración de todo el sistema educativo universitario.

#### 3.4.3.1. Criterios de Evaluación.

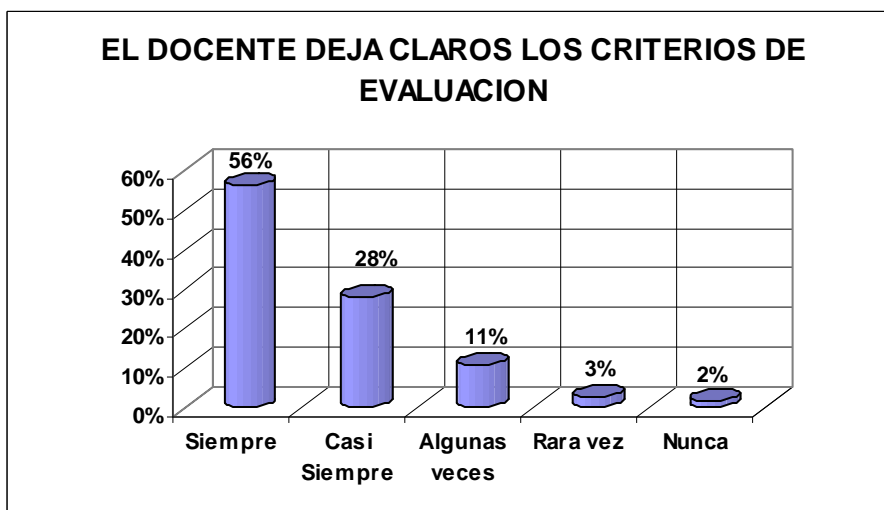
La evaluación debe ser, un instrumento que permita un acercamiento entre el maestro y su alumno, en sentido de amistad, comprensión, ayuda y orientación. El docente cobra aquí vital importancia ya que tiene la misión de orientarlo en la formación, pero sobre todo prepararlo para la vida profesional.

Al respecto los estudiantes manifiestan:

**Cuadro 25. El Docente deja claros los criterios de evaluación**

	f	%
Siempre	120	56%
Casi Siempre	60	28%
Algunas veces	24	11%
Rara vez	6	3%
Nunca	4	2%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>

<sup>55</sup> Beard, Ruth. *Pedagogía y Didáctica de la enseñanza universitaria*. Oikos-tau. Barcelona. 1974, Pág. 229

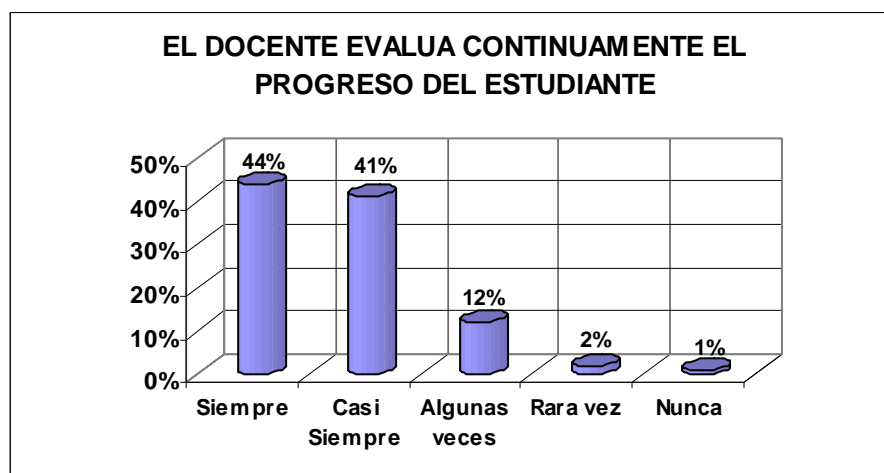


Fuente: Encuestas realizadas

En referencia a si el docente deja claros los criterios de evaluación los estudiantes manifiestan en un 56% que siempre, un 28% casi siempre y el 11% algunas veces. Existe un 3% que indican que rara vez y un 2% que nunca.

**Cuadro 26. El Docente evalúa continuamente el progreso del estudiante.**

	f	%
Siempre	94	44%
Casi Siempre	87	41%
Algunas veces	26	12%
Rara vez	5	2%
Nunca	2	1%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>



Fuente: Encuestas realizadas

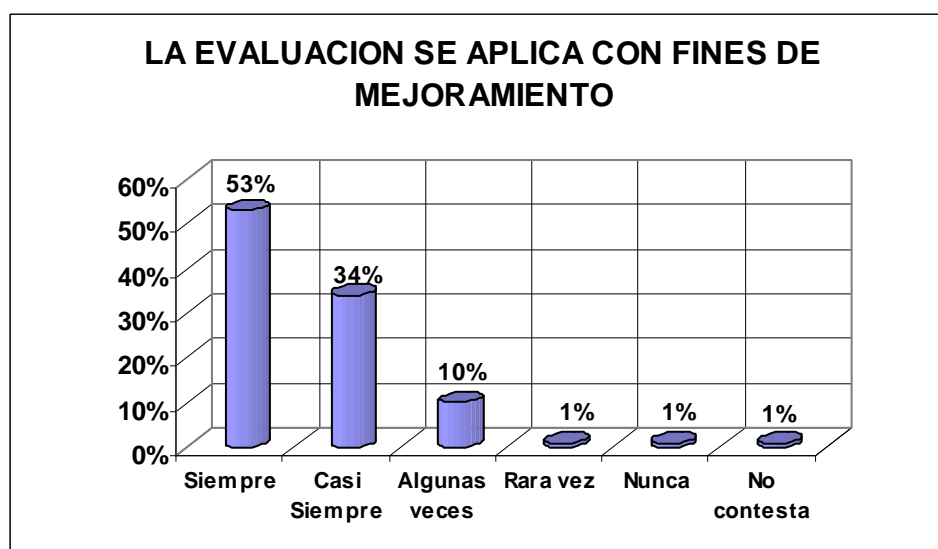


Es importante la evaluación de los procesos, para ello la evaluación debe ser continua. En referencia a este punto los estudiantes expresan en un 44% que siempre el docente evalúa continuamente el progreso del estudiante, un 41% dice que casi siempre y un 12% que algunas veces. El 2% opina que rara vez y un 1% que nunca.

Sobre si la evaluación es formativa, es decir se aplica con fines de mejoramiento, lo estudiantes contestan:

**Cuadro 27. La Evaluación se aplica con fines de mejoramiento**

<b>Evaluación se aplica con fines de Mejoramiento</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Siempre	114	53%
Casi Siempre	72	34%
Algunas veces	22	10%
Rara vez	2	1%
Nunca	2	1%
No contesta	2	1%
<b>TOTAL</b>	<b>214</b>	<b>100%</b>



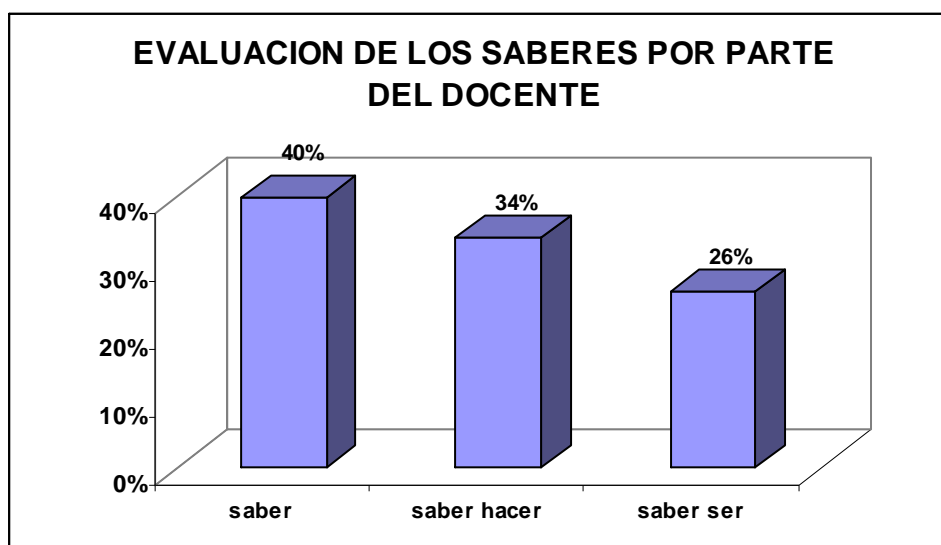
Fuente: Encuestas realizadas

De acuerdo a lo manifestado anteriormente los aspectos a evaluar deberán estar relacionados tanto con el proceso y los productos, lo que nos lleva a tomar en cuenta

a los saberes: El saber, el saber hacer y el saber ser. En la recolección de información realizada a los docentes se pudo obtener los siguientes resultados con referencia a este tema:

**Cuadro 28. Capacidades evaluadas por los docentes**

<b>SABER</b>	<b>f</b>	<b>Sub Total</b>	<b>%</b>
Capacidad de relacionar conceptos	26		
Capacidad de argumentación	26		
Capacidad de aplicación de conceptos	26		
Capacidad de análisis-síntesis	26		
		<b>104</b>	<b>40%</b>
<b>SABER HACER</b>			
Capacidad de recrear contenidos	22		
Capacidad de planteamiento de propuestas	24		
Capacidad de proponer alternativas a situaciones dadas	23		
Capacidad de innovación	20		
		<b>89</b>	<b>34%</b>
<b>SABER SER</b>			
Capacidad de relación teoría-práctica	24		
Entusiasmo puesto en el trabajo	10		
Capacidad de relación grupal	14		
Actitud investigativa	21		
		<b>69</b>	<b>26%</b>
<b>TOTAL</b>		<b>262</b>	<b>100%</b>



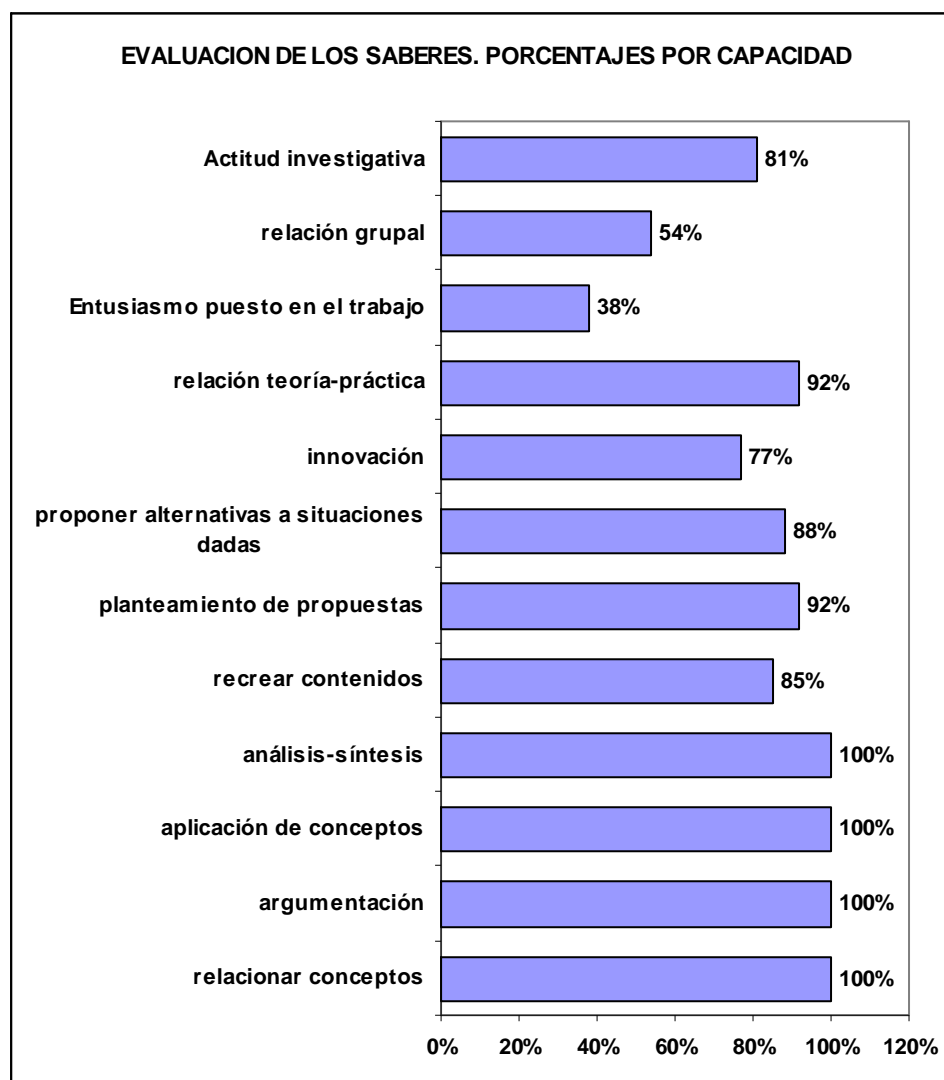
Fuente: Observación

En el cuadro se puede apreciar el número de respuestas para cada capacidad, destacándose que del total de respuestas dadas por los docentes, el 55% nos indican capacidades relacionadas con el saber: relacionar conceptos, argumentación síntesis, aplicación de conceptos y análisis. El 26% de respuestas corresponden a evaluación de capacidades del saber hacer: recrear contenidos, planteamiento de propuestas, proponer alternativas a situaciones dadas e innovación. Tan solo el 19% de las respuestas corresponden a capacidades del saber ser: relación teoría práctica, entusiasmo puesto en el trabajo, capacidad de relación grupal y actitud investigativa.

Con los mismos datos se puede analizar también los porcentajes por capacidad, es decir el porcentaje de docentes que utilizan cada capacidad. Esa información se presenta en el siguiente cuadro y gráfico:

**Cuadro 29. Evaluación de saberes. Porcentajes por capacidad**

<b>SABER</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Capacidad de relacionar conceptos	26	100%
Capacidad de argumentación	26	100%
Capacidad de aplicación de conceptos	26	100%
Capacidad de análisis-síntesis	26	100%
<b>SABER HACER</b>		
Capacidad de recrear contenidos	22	85%
Capacidad de planteamiento de propuestas	24	92%
Capacidad de proponer alternativas a situaciones dadas	23	88%
Capacidad de innovación	20	77%
<b>SABER SER</b>		
Capacidad de relación teoría-práctica	24	92%
Entusiasmo puesto en el trabajo	10	38%
Capacidad de relación grupal	14	54%
Actitud investigativa	21	81%



**Fuente: Observación**

Al considerar los porcentajes por cada capacidad, podemos darnos cuenta que el 100% de los docentes evalúan las capacidades que corresponden al saber: capacidad de relacionar conceptos, de argumentación, de análisis – síntesis y de aplicación de conceptos. Un segundo bloque de capacidades mas evaluadas son: capacidad de relacionar la teoría y la práctica (saber ser) con un 92%, capacidad de planteamiento de propuestas (saber hacer) con un 92%, capacidad de proponer alternativas a situaciones dadas (saber hacer) con un 88%, capacidad de recrear contenidos (saber hacer) con un 85% y actitud investigativa (saber ser) con un 81%. Y por último podemos apreciar las capacidades menos evaluadas por los docentes: la capacidad de innovación (saber hacer) con un 77%, capacidad de relación grupal (saber ser) con un 54% y el entusiasmo puesto en el trabajo (saber ser) con un 38%.

### **3.4.4. Análisis Comparativo del Desempeño Docente.**

Antes de realizar el análisis comparativo del desempeño docente conviene revisar algunos aspectos del Manual de Evaluación Docente de la Universidad Politécnica Salesiana.

#### **3.4.4.1. La Evaluación Docente en la Universidad Politécnica Salesiana**

“La UPS consciente de que para el desarrollo institucional es fundamental que sus docentes alcancen un adecuado nivel académico, considera oportuno desarrollar y ejecutar el proceso de evaluación docente, como una forma de contribuir al mejoramiento de la enseñanza. En este contexto se enmarca el proceso de evaluación del docente, para potencializar el área formativa de los profesores de la universidad”<sup>56</sup>

Son objetivos de la evaluación docente:

- “Contribuir a la potenciación y mejoramiento de los procesos académicos y a la superación de los docentes.
- Mantener una actualizada información sobre la formación y desempeño docente.
- Desarrollar programas de capacitación interna y externa en las áreas científica, técnica, pedagógica y salesiana.
- Promover al docente a través del reglamento de escalafón.”<sup>57</sup>

Dentro de los lineamientos para la evaluación docente que plantea la universidad está la estructuración de los formatos, los mismos que servirán para obtener datos sobre el desempeño docente y estarán dirigidos fundamentalmente a las siguientes competencias:

---

<sup>56</sup> Universidad Politécnica Salesiana. Manual de Evaluación Docente

<sup>57</sup> Ibid.

- Científicas – Técnicas: Desde el punto de vista del diseño curricular lo podríamos asimilar como **EL QUE**, hace referencia al conocimiento científico que todo docente debe poseer en su respectiva área.
- Metodológicas: Responde **AL COMO**; en los actuales momentos no solo es suficiente el conocimiento de la ciencia y la técnica para que se produzcan aprendizajes, se requiere conocer profundamente todos los procesos a través de los cuales el estudiante aprende, por ello la importancia de que el docente universitario este también capacitado en el área psicológica y pedagógica.
- De compromiso institucional y social: La Universidad Politécnica Salesiana, tiene su modo característico de convivencia y relación educativa que se sintetizan en el Sistema Preventivo, que es un todo, cuyas partes o elementos como afecto, diálogo, estilo de familia, alegría, presencia animadora, espíritu asociacionista, están articulados entre sí de manera que la falta o carencia de uno, afecta su eficacia y aun su aplicación.

Para cada una de las competencias se determinaron indicadores los mismos que permiten evaluar el desempeño docente.

#### **3.4.4.2. Análisis Comparativo del Desempeño Docente**

Para el análisis comparativo del desempeño docente se recurrió a los resultados de la evaluación docente realizada por los estudiantes a sus profesores. Las evaluaciones a tomar en cuenta son aquellas que se realizaron antes de ingresar al programa de especialización y maestría en docencia universitaria y aquellas realizadas luego de haber culminado el posgrado, para lo cual se ha tratado de considerar en lo posible las mismas asignaturas asignadas a los docentes.

Los períodos de evaluación tomados en cuenta son los de febrero – marzo de 2000 (antes de ingresar a la maestría) y el período lectivo marzo – julio del 2005 (después de haber seguido la maestría).

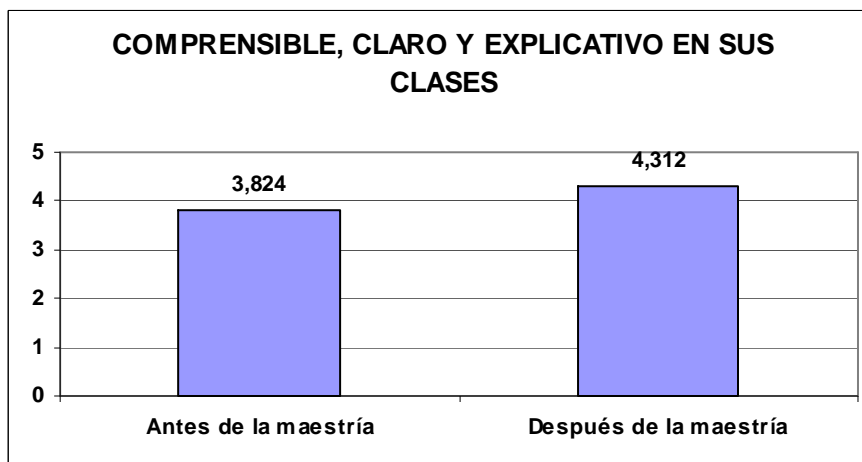
De todos los indicadores planteados para las tres competencias mencionadas anteriormente, se han seleccionado los mas representativos y los que guardan alguna relación con las propuestas de la maestría en la parte metodológica, en la conceptualización de la evaluación y en las relaciones interpersonales docente – estudiante.

### **A. Análisis comparativo en lo metodológico.**

A continuación se presentan los resultados obtenidos de los ítems correspondientes a la metodología del docente:

**Cuadro 30. Comprensible, claro y explicativo en sus clases**

	<b>Calificación sobre 5</b>
Antes de la maestría	3,824
Después de la maestría	4,312

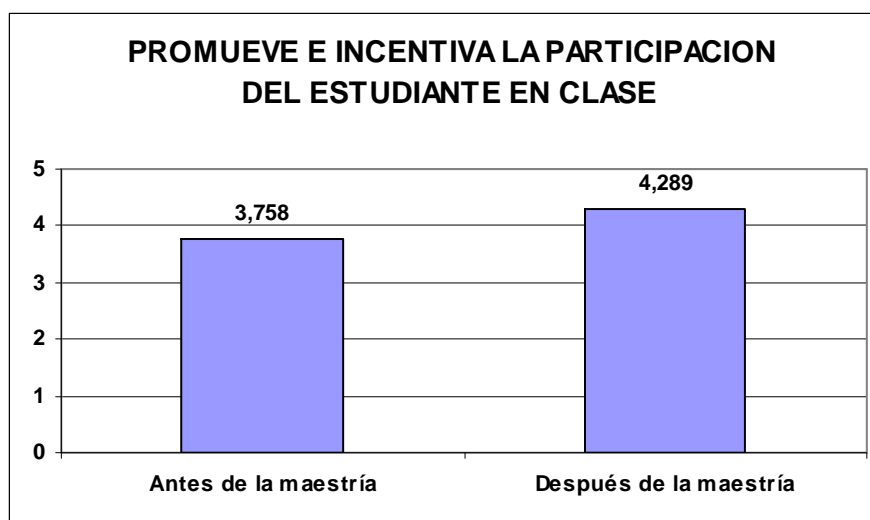


**Fuente: Evaluaciones docentes**

Se puede apreciar que el promedio general de los docentes en el ítem “El docente es comprensible, claro y explicativo en sus clases” antes de la maestría fue de 3,834 sobre 5 mientras que luego de haber cursado la maestría es de 4,312, lo que representa una mejora del 10%

**Cuadro 31. Promueve e Incentiva la participación del estudiante en clase**

	<b>Calificación sobre 5</b>
Antes de la maestría	3,758
Después de la maestría	4,289



Fuente: Evaluaciones docentes

En el cuadro 31 se observan los resultados del promedio general de los docentes en el ítem “El docente promueve e incentiva la participación del estudiante en clase”. Antes de seguir la maestría el promedio fue de 3,758, en tanto que el promedio luego de haberla cursado es de 4,289. Este incremento en promedio representa una mejora correspondiente a un 11%

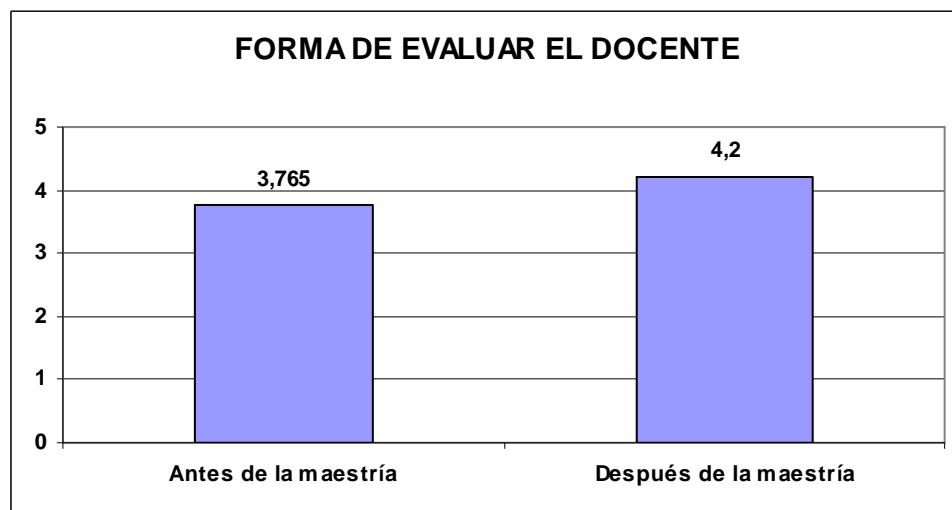
### **B. Análisis comparativo en la forma de evaluar**

Sobre la forma de evaluar el docente a sus estudiantes se obtuvieron los siguientes promedios:



**Cuadro 32. Calificación otorgada por los estudiantes a la forma de evaluar el docente**

	Calificación sobre 5
Antes de la maestría	3,765
Después de la maestría	4,2



Fuente: Evaluaciones docentes

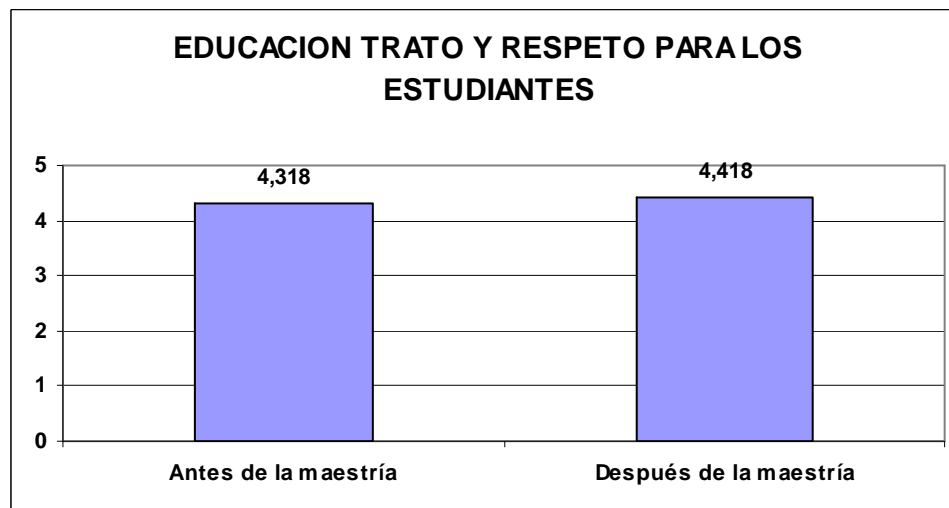
Podemos apreciar que el promedio de la calificación asignada por los estudiantes a la forma de evaluar los docentes antes de que ingresen al posgrado fue de 3,765. En cambio el promedio asignado por los estudiantes a la forma de evaluar los docentes luego de que cursaron el programa es de 4,2. Estos resultados representan una mejora del 9%.

### **C. Análisis comparativo en la relación docente - estudiante**

Sobre la relación docente – estudiante se pudo obtener los siguientes resultados:

**Cuadro 33. Educación, trato y respeto para los estudiantes**

	Calificación sobre 5
Antes de la maestría	4,318
Después de la maestría	4,418

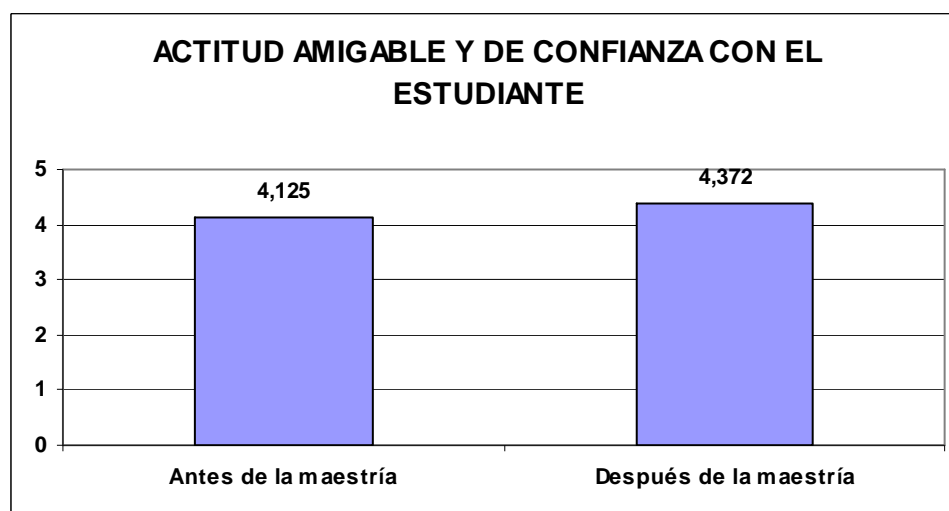


Fuente: Evaluaciones docentes

En la educación trato y respeto para los estudiantes los docentes obtienen un promedio de 4,318 antes de ingresar a la maestría, mientras que luego de haberla cursado obtienen un promedio de 4,418

**Cuadro 34. Actitud amigable y de confianza con el estudiante**

	Calificación sobre 5
Antes de la maestría	4,125
Después de la maestría	4,372



Fuente: Evaluaciones docentes

En el cuadro 34 se observa que el promedio que obtienen los docentes en si tienen una actitud amigable y de confianza con el estudiante es de 4,125 antes de ingresar al posgrado en tanto que luego de haberlo cursado el promedio es de 4,372.

### **3.5. Lineamientos Generales para la elaboración de una propuesta de seguimiento y Formación Continua.**

#### **3.5.1. Criterios para el seguimiento a los docentes.**

En las entrevistas realizadas a los directivos y jefes de área, la totalidad de académicos manifiestan la necesidad de realizar un seguimiento a los docentes capacitados, para ver los logros y alcances de la capacitación. “Si la universidad ha realizado una inversión, es necesario evaluar los resultados”<sup>58</sup>. Entre algunos de los aspectos que indican se deberían tomar en cuenta, se destacan los siguientes:

- Determinar si el docente culminó el programa de capacitación.
- Por medio de los organismos académicos establecer cuales son los aportes del docente en el aula.
- Realizar un análisis comparativo de las evaluaciones del docente antes y después de la capacitación.
- Analizar los índices de repitencia y deserción, antes y después de la capacitación.
- Considerar al seguimiento no como control o pesquisa sino como espacio de mejoramiento para el propio docente.
- Para que no sean esfuerzos aislados los docentes deberán socializar los conocimientos adquiridos en el proceso de capacitación.

Estos son los aspectos mas importantes que se deberían considerar en el seguimiento a los docentes. Para poder llevar a la práctica estos aspectos, los entrevistados sugieren:

- Tomar en cuenta las evaluaciones que se realizan en cada ciclo lectivo
- Desarrollar un programa de visitas al aula

---

<sup>58</sup> Jhon Calle. Director de Carrera. Entrevista a Directivos.

- Realizar un control de las planificaciones didácticas.
- Mantener reuniones pedagógicas periódicas con los docentes con la finalidad de retroalimentar los procesos.

### **3.5.2. Programas de formación y capacitación de docentes de Educación Superior.**

Entre los programas encontramos los que van desde cursos esporádicos de capacitación hasta cursos académicos formales de posgrado.

De acuerdo al grado de formalidad y regularidad de los programas, José F. Silvio en su ponencia “Ideas para el desarrollo de la formación y el perfeccionamiento pedagógico de docentes de educación superior en América Latina y el Caribe”, plantea seis casos básicos:

En el primero se sitúan las instituciones de educación superior que no disponen de un programa sistemático de formación pedagógica de sus docentes. Este tipo de programas surgen en ciertos momentos cuando existe una necesidad, por lo general tienen un período de vida muy corto

El segundo caso corresponde a programas no formales, en el sentido de que no conducen a una certificación formal de ninguna clase, pero se ofrecen de una manera regular. Un ejemplo de este caso son los cursos de formación continua que desarrolla la Universidad Politécnica Salesiana al inicio de cada ciclo lectivo.

En el tercer caso se ubican los programas formales pero no regulares. Son procesos de formación que aparecen y reaparecen periódicamente. En este caso también se encuentran las instituciones que están continuamente experimentando programas sin que ninguno se haya instaurado definitivamente

El cuarto caso es una variante del anterior pues el programa es formal y regular, pero no conduce a ningún grado académico, los participantes están interesados en el aprendizaje de nuevas técnicas pedagógicas, adquirir una capacitación básica en pedagogía o actualizarse.

En el quinto caso se plantean programas formales que otorgan grados académicos pero no son regulares, se ofertan por una o dos veces y desaparecen.

El sexto y último caso es el más formalizado y regular de todos, en este se ubican los programas que tienen regularidad, están insertos dentro del sistema de estudios de posgrado de la institución y conceden un grado académico a los participantes, que pueden variar desde un certificado de suficiencia hasta maestrías en docencia universitaria.

Cada modalidad tiene su valor y es relevante y útil en la medida en que trate de insertarse en lo posible dentro de una concepción integral del proceso de enseñanza aprendizaje; se hayan determinado previamente las necesidades de formación pedagógica de los docentes de las diferentes especialidades científicas y humanísticas, así como el óptimo de capacitación que debe recibir el docente; y se logre conciliar las necesidades de formación pedagógica de los docentes con las de investigación y ejercicio profesional dentro de sus respectivas disciplinas.

### **3.5.3. Criterios para el desarrollo de un programa de formación continua.**

El desarrollo del personal docente de la Universidad Politécnica Salesiana es una necesidad y un mandato. Como necesidad, toda organización que tenga visión de largo plazo y pretenda perdurar en el tiempo debe prever el desarrollo de sus recursos en un contexto estratégico.

Diferentes documentos de diagnóstico y planificación, así como jornadas de reflexión han señalado las oportunidades estratégicas de la Universidad Politécnica Salesiana en cuanto al desarrollo de su personal docente.

La propuesta se sustenta en los planteamientos expresados en las Políticas de Desarrollo Académico, Reglamento del Personal Académico y Escalafón Docente y en necesidades evidentes de la universidad, en torno a la formación continua.

En la propuesta se plantea un esquema metodológico y un perfil de actividades esperadas del docente en el ejercicio de su rol. Estas actividades fueron derivadas de investigación bibliográfica y experiencias previas. Finalmente, se ofrece un plan de

acción para orientar los pasos subsiguientes, con el fin de aprobar esta propuesta y ejecutar el programa de desarrollo.

### **3.5.3.1. Esquema Metodológico**

Desde el punto de vista metodológico, la elaboración de un programa de formación continua para el docente de la Universidad Politécnica Salesiana debería cubrir las siguientes etapas:

1. Determinación de las necesidades cuantitativas de personal en las áreas académicas de la universidad. Se sugiere recurrir a los resultados de las evaluaciones docentes que pueden proveer de importante información acerca de las mismas.
2. Diseño de la ruta de desarrollo del personal académico. Se entiende por ruta de desarrollo el conjunto de roles o posiciones que un docente podría ocupar dentro de la Universidad Politécnica Salesiana.
3. Diseño del perfil del docente de la Universidad Politécnica Salesiana. Se entiende por perfil a la integración ordenada de las actividades del rol profesional.
4. Discusión del presente documento, el cual estaría compuesto por la ruta de desarrollo del personal académico y perfil del docente de la Universidad Politécnica Salesiana.
5. Consolidación de una propuesta para el Consejo Superior, incluyendo la normativa requerida y asignación de responsabilidades para su ejecución.
6. Aprobación por el Consejo Superior, dotación de recursos y ejecución del programa desde las Sedes.

### **3.5.3.2. Ruta de Desarrollo**

En lo que se refiere a la ruta de desarrollo del personal académico de la Universidad Politécnica Salesiana está bien delimitada en el Reglamento del Personal Académico y Escalafón Docente, por lo que no se requiere mayor elaboración.

### **3.5.3.3. Perfil del Docente de la Universidad Politécnica Salesiana**

A continuación se describen las actividades del docente. Para mejor comprensión, se las ha agrupado de la siguiente manera: planeamiento o diseño, desarrollo de los recursos, ejecución, supervisión, evaluación de resultados y compromiso institucional.

#### **A. Planeamiento o Diseño**

- Identificar necesidades de los estudiantes y la comunidad o las variaciones en las competencias exigidas en el ejercicio profesional de los egresados de la UPS, para de allí definir o adaptar el programa del curso o el plan para resolver problemas con la comunidad.
- Realizar investigaciones bibliográficas o documentales en temas educativos y de su especialidad.
- Participar (asistir, presentar trabajos, formar parte de grupos de trabajo) en eventos y comisiones de vinculación y actualización profesional.
- Participar en edición de revistas, libros, prensa o artículos científicos.
- Elaborar programas para cursos o planes para resolver problemas con la comunidad.
- Preparar clases, demostraciones, discusiones, tutorías, prácticas, trabajo de campo, asesorías.
- Elaborar estrategias e instrumentos de evaluación y observación.
- Seleccionar, requerir a partir de catálogos o diseñar material didáctico, equipos, ayudas audiovisuales, material de consumo en laboratorios y otros.
- Participar en la elaboración de los planes departamentales: diseño de ambientes, asesoría académica, horarios y otros.

## **B. Desarrollo de Recursos**

- Actualizar, adaptar, dirigir la preparación o elaborar recursos para actividades de docencia investigación y vinculación con la colectividad: módulos, ayudas audiovisuales, guías, ejercicios, bibliotecas especializadas, exposiciones, programas de computación, instrumentales, fórmulas de laboratorio y otros.
- Coordinar la interacción de estudiantes o docentes con todo tipo de recursos externos: conferencistas invitados, medios de comunicación de masas, gente de la comunidad, transportistas, clubes, plantas industriales, y otros.

## **C. Ejecución**

- Ejecutar los diseños y planes elaborados: clases teóricas, talleres, clínicas, seminarios, prácticas de laboratorio, intervención en la comunidad, tutorías, estudio dirigido, prácticas o pasantías, trabajos de campo, investigación en acción y otros.
- Introducir cambios sobre la marcha en diseños y planes, a partir de retro información proveniente de diversas fuentes
- Atender consultas fuera de clase en forma individual o grupal sobre temas de cursos o de interés comunitario, método o hábitos de estudio, orientación personal, etc.
- Participar como conferencista o apoyo a otros profesores en cursos, tareas de investigación o intervenciones en la comunidad.
- Operar equipos y materiales de apoyo a la enseñanza, la investigación y la solución de problemas en la comunidad.
- Asesorar estudiantes, otros docentes y miembros de la comunidad en la elaboración y cumplimiento de programas académicos, planes de intervención en la comunidad y proyectos.

## **D. Supervisión**

- Supervisar preparadores, becarios, docentes y auxiliares académicos asignados bajo su responsabilidad. Incluye la selección, inducción, adiestramiento,



motivación, asignación de tareas y recursos, monitoreo de desempeño y evaluación de actuación.

- Supervisar el uso y mantenimiento adecuado de recursos departamentales, en especial los asignados bajo su responsabilidad total o compartida (aulas. Laboratorios, talleres, máquinas, computadoras, programas de computación, instrumentos, suministros, vehículos, libros, revistas, material de archivo. etc.). Incluye elaboración de reportes de consumo y daños, solicitudes de reparación, reposición, limpieza, puesta a punto, instalación y cambio preventivo, correctivo y predictivo de componentes.

### **E. Evaluación**

- Aplicar instrumentos de evaluación para medir conductas de entrada, logro de objetivos, efectividad de estrategias, eficiencia de varias estrategias. etc.
- Participar en proyectos de evaluación académica, acreditación institucional y pertinencia curricular.
- Aplicar pruebas especiales y analizar sus resultados: admisión, acreditación, revalidación, homologación, equivalencia, ingreso de personal.
- Aplicar diversos sistemas de observación de procesos para dar retroinformación a docentes, estudiantes y miembros de la comunidad sobre manejo de variables, solución de problemas, clima organizacional, trabajo en equipo. etc.
- Evaluar trabajos de investigación, aplicando criterios de validez interna y externa.

### **F. Compromiso Institucional**

- Asistir con puntualidad y disciplina a sus labores académicas
- Estar comprometido con la Docencia
- Mantener buenas relaciones con los estudiantes y demás colaboradores
- Identificarse con la visión y misión institucional
- Participar en labores de vinculación con la colectividad: extensión, labor social, ayuda.

## CONSIDERACIONES FINALES

Luego de este acercamiento a la investigación y la docencia podemos determinar dos grupos muy marcados, uno en donde podemos afirmar que el programa de especialización y maestría en Docencia Universitaria si ha mejorado su actividad docente y otro en el cual no ha existido un cambio de actitud frente a la docencia. Situación que se ve reflejada en los criterios vertidos por los directivos y jefes de área. “En algunos docentes se ha notado un cambio de actitud, mientras que en otros no”<sup>59</sup>. “existe un grupo pequeño de docentes en los cuales no se nota ningún cambio, siguen con la misma actitud frente a la docencia, no hay ninguna mejora”<sup>60</sup>

Afortunadamente el grupo en el que si ha existido un cambio de actitud es mayoritario por lo que podríamos generalizar que el posgrado en Docencia Universitaria si ha aportado al mejoramiento de la docencia de los profesores de la Universidad Politécnica Salesiana. Esta afirmación se puede apreciar en los resultados obtenidos en las encuestas y observaciones realizadas, los cuales se resumen a continuación:

### **A. En lo metodológico:**

- Los docentes están utilizando el proceso planteado en la maestría: Estrategias de Entrada, estrategias de desarrollo y estrategias de cierre.
- La exposición no se constituye en la única técnica utilizada, se destaca la aplicación de otras técnicas como la resolución de problemas, el trabajo dirigido y el seminario.
- Los docentes están promoviendo e incentivando la participación del estudiante en clases, lo que refleja una metodología activa.
- En cuanto al trabajo grupal se manifiesta que el docente propone actividades para desarrollar en grupo, pero todavía se tiene una concepción tradicional del mismo.

---

<sup>59</sup> Grupo focal. Jefes de Área.

<sup>60</sup> Informante calificado. Calle, Jhon

- Los resultados indican que el docente relaciona los contenidos con otras asignaturas, relaciona los contenidos con situaciones y problemas reales, relaciona su experiencia profesional con los contenidos de las clases y utiliza la ejemplificación en el desarrollo de sus clases.
- En referencia a los recursos se destaca la utilización de recursos variados y se manifiesta que el docente es competente en el uso de las Tic's. Sin embargo en la observación realizada se pudo determinar que los docentes en su mayoría no las utilizan, y los que lo hacen es solo para presentar información sobre la clase.
- Los propios docentes al ser consultados indican que si ha existido una incidencia en su metodología, “la formación en la docencia Universitaria nos ha servido de una manera fundamental, para mejorar nuestra calidad metodológica como docentes, considerando todo el entorno, el punto de vista del mismo estudiante y sobre todo para una planificación mucho más organizada de la clase, creo que en esos aspectos sí ha sido de mucha importancia, porque en mis años anteriores de preparación de pregrado, no tenía una base metodológica y pedagógica”<sup>61</sup>
- Los directivos también están de acuerdo en que ha existido un mejoramiento en lo metodológico, en algunos de los docentes; criterios como: “existe un mejoramiento pedagógico – didáctico, especialmente en los compañeros que nunca han tenido una formación en esta área”<sup>62</sup>, “Se ha observado mayor compromiso con su actividad docente”<sup>63</sup> o “ha existido un cambio en su metodología y en la forma de comunicarse”<sup>64</sup>; confirman esta mejoría.

## **B. Aplicación de Prácticas de Aprendizaje:**

- Los docentes revelan como uno de los aspectos que se destacan dentro del programa a las prácticas de aprendizaje. “Si hay algo que resaltar en la maestría que he cursado es justamente la posibilidad de trabajar con las prácticas, yo creo que ese es un elemento importante en nuestra profesión debido a que de alguna

---

<sup>61</sup> Grupo focal. Docentes Universidad Politécnica Salesiana que siguieron el programa

<sup>62</sup> Informante calificado Calle, Jhon.

<sup>63</sup> Informante calificado Quinde, Diego.

<sup>64</sup> Informante calificado Tobar, Luis.

manera podemos plasmar toda nuestra experiencia, nuestro trabajo en las aulas, a través de documentos, y eso es algo valioso y necesario en nuestros días”<sup>65</sup>

- En lo que se refiere a la aplicación de las prácticas de aprendizaje, los estudiantes encuestados y los propios docentes manifiestan que si las están empleando, aunque en las observaciones realizadas se pudo determinar que un bajo porcentaje de docentes las utilizan.
- Las prácticas que más utilizan los docentes son las de aplicación y significación, aunque no hay que descartar a las de interacción, reflexión sobre el contexto, inventiva, observación y prospección.
- Los docentes que no aplican las prácticas expresan que no lo hacen porque no siguen dictando la misma asignatura.

### **C. Aplicación de la mediación Pedagógica.**

- En lo que tiene que ver con la mediación pedagógica se puede establecer que los docentes si están aplicando los conceptos de la mediación pedagógica, lo que puede demostrarse con los datos obtenidos en las encuestas y observación realizadas.
- Durante las clases se puede resumir que los docentes median con la mirada, porque manifiestan que el primer elemento de comunicación es la mirada; con la palabra, porque tienen claridad en su exposición; con la escucha, porque atienden los requerimientos y puntos de vista de los estudiantes; con el silencio, porque sus estudiantes están atentos y concentrados en la clase y con la corporalidad porque demuestran seguridad y confianza.
- Otros aspectos que nos llevan a considerar la aplicación de la mediación pedagógica son el acompañamiento y las excelentes relaciones que tienen con sus estudiantes, así como el respeto a las diferencias individuales.

---

<sup>65</sup> Grupo focal. Docentes Universidad Politécnica Salesiana que siguieron el programa

- Los docentes indican que la mediación ha sido un aporte positivo en la docencia y que la están aplicando. “Uno de los aspectos sobresalientes de la maestría es el de la mediación”<sup>66</sup>, “la mediación pedagógica se está utilizando de una manera bastante directa, o sea por lo menos se intenta hacer el esfuerzo por mediar desde los diferentes ámbitos”<sup>67</sup>, “se está utilizando en cierta medida en las clases, sobre todo para tratar de llegar desde conceptos más simples hasta un concepto científico más complicado”<sup>68</sup>
- Los directivos expresan que los docentes si han compartido criterios sobre la mediación pedagógica con los demás docentes de manera informal, aunque los jefes de área indican que en “las reuniones no se han tratado estos temas porque las reuniones se limitan a revisar las programaciones y evaluaciones”<sup>69</sup>

#### **D. Conceptualización de la Evaluación.**

- La evaluación debe ser, un instrumento que permita un acercamiento entre el maestro y su alumno, al respecto los estudiantes manifiestan que el docente deja claros los criterios de evaluación, evalúa continuamente el progreso del estudiante y que la evaluación es aplicada con fines de mejoramiento.
- En referencia a la evaluación de los saberes en los resultados se puede apreciar que los docentes evalúan el saber y el saber hacer, lamentablemente muy pocos consideran en la evaluación al saber ser. Las capacidades que más evalúan los docentes son las relacionadas con el saber, le siguen las del saber hacer y muy pocos evalúan las capacidades del saber ser.
- Los docentes indican que quizá este es uno de los aspectos más débiles en la maestría “la evaluación realmente es un aspecto importante dentro de la maestría, pero no muy profunda”<sup>70</sup> “el error que a lo mejor cometió la Universidad del Azuay en la oferta de ésta maestría, fue justamente, no profundizar en el tema de la evaluación, a sabiendas de que ese es el conflicto más grande que tenemos los

<sup>66</sup> Grupo focal. Docentes Universidad Politécnica Salesiana que siguieron el programa

<sup>67</sup> Grupo focal. Docentes Universidad Politécnica Salesiana que siguieron el programa

<sup>68</sup> Grupo focal. Docentes Universidad Politécnica Salesiana que siguieron el programa

<sup>69</sup> Grupo focal. Jefes de Área

<sup>70</sup> Grupo focal. Docentes Universidad Politécnica Salesiana que siguieron el programa

maestros”<sup>71</sup>. Aunque también manifiestan que si ha existido un cierto aporte en la docencia. “El asunto de la evaluación siempre será un tema de discusión, realmente ha cambiado bastante la forma de ver la evaluación posterior a la maestría, porque las concepciones de la evaluación siempre tienen que ir en el sentido de que tiene que ser un acompañamiento en el aprendizaje del estudiante”<sup>72</sup>

### **E. Análisis Comparativo**

- Luego de realizar la comparación entre las evaluaciones del docente antes de ingresar a la maestría y luego de haber culminado con el posgrado, podemos concluir indicando que ha existido una mejora en todos los aspectos que se consideraron para el análisis: en lo metodológico, en la evaluación y en las relaciones docente – estudiante.

---

<sup>71</sup> Grupo focal. Docentes Universidad Politécnica Salesiana que siguieron el programa

<sup>72</sup> Grupo focal. Docentes Universidad Politécnica Salesiana que siguieron el programa

## CONCLUSIONES

Luego de este trabajo investigativo quisiera exteriorizar algunas reflexiones que mas que guardar una estructura en su orden, pretenden plantear algunas ideas que puedan contribuir al mejoramiento de nuestra práctica docente.

La Educación Superior se enfrenta a muchas demandas y desafíos a partir de los profundos cambios económicos, políticos, sociales y científicos ocurridos en las últimas décadas. Entre los mismos se plantea la necesidad de revisar la formación del profesor universitario el cual debe de tener un profundo dominio de la especialidad que imparte pero también una sólida preparación en el campo pedagógico, que le posibilite realizar de una forma mas eficiente su labor educativa.

El profesor universitario requiere entonces más que cualquier otro profesional de una fuerte etapa de formación de posgrado dirigida particularmente a alcanzar las competencias docentes demandadas para la ejecución de su tarea.

El docente capacitado pedagógica y científicamente sería el ideal del maestro universitario. Para poder asumir su rol con profesionalismo, debe ser un especialista con un alto nivel en una rama determinada de la ciencia, la técnica, el arte, etc. pero conjuntamente necesita una formación especializada en los aspectos educativos, pedagógicos, didácticos que le permitan desempeñar exitosamente sus funciones.

El conocimiento profundo de nuestra universidad, de su misión, su visión, de sus objetivos, sus políticas, permitirá que los docentes desde nuestras clases podamos contribuir al cumplimiento de sus propuesta educativa. El desconocimiento des estos elementos nos lleva a los docentes a ser simples “dictadores de clase”

Las universidades deben replantear la concepción educativa y en especial la docencia para poder superar la educación memorística, bancaria, enciclopedista que impide la creatividad y la actividad de los estudiantes.

En la presente investigación se ha podido determinar, a nivel general, que ha existido un mejoramiento en la actividad docente de los profesores que siguieron el programa

de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria, sin embargo todavía existe un pequeño grupo de docentes que no han tenido una actitud de cambio para mejorar sus docencia y han tomado el programa únicamente con la finalidad de cumplir con un requisito o mejorar en su escalafón.

La docencia es una actividad fundamentada en la vocación y en el servicio, por eso es muy importante la actitud del docente, solo ésta permitirá que la capacitación y formación que va adquiriendo el profesor se ponga al servicio de los estudiantes.

El desarrollo del personal docente de la Universidad Politécnica Salesiana es una necesidad y un mandato. Como necesidad, toda organización que tenga visión de largo plazo y pretenda perdurar en el tiempo debe prever el desarrollo de sus recursos en un contexto estratégico.

Es importante, entonces, que la universidad tenga un proyecto integral de formación de sus docentes, para que estos programas de capacitación no se constituyan en esfuerzos asilados. En el proyecto deberá constar el itinerario o ruta de desarrollo del personal académico, el mismo que deberá estar de acuerdo al perfil del docente que aspira la Universidad Politécnica Salesiana.

El seguimiento a los docentes que cursan programas de capacitación es fundamental si queremos que las nuevas propuestas se apliquen y vayan perfeccionándose, caso contrario con el tiempo los docentes son absorbidos por el sistema y vuelven a sus prácticas tradicionales.

Es importante involucrar a los propios docentes en el seguimiento y capacitación de sus compañeros, esto permitirá un continuo proceso de retroalimentación y socialización de nuevas propuestas.

Las reuniones de área además de realizar el seguimiento a los programas y al proceso de evaluación, deben convertirse en espacios de reflexión pedagógica – didáctica en donde el objetivo sea la búsqueda de nuevas estrategias que vayan en función de la promoción y acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes.



## BIBLIOGRAFIA

- BEARD, Ruth. *Pedagogía y Didáctica de la Enseñanza Universitaria*. Ed Oikos – tau. Barcelona. 1974
- BELLINI, Luciano. *Discurso por los Diez años de vida Institucional*. Cuenca. 2004
- CEPES. *Informe de Investigación Rol y Profesionalismo del Profesor Universitario*. Cuba. 1995
- COLL, César. *Psicología y Currículum*. Barcelona: Ed. Paidós, 1992
- COLOM, A. *Después de la Modernidad, Nuevas filosofías de la Educación*. Paidós. España. 1994
- CRESALC/UNESCO. *Hacia una nueva Educación Superior*. Colección respuestas. Caracas. 1997
- CRESALC/UNESCO. *Formación Pedagógica de Docentes de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Experiencias y realizaciones. Caracas [s.a.]
- DE ZUBIRIA, Miguel. *Operaciones Intelectuales y Creatividad*. Ed. Susaeta. Quito. 1995
- IUS. *Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior*. Roma. 2003
- IUS. *Políticas para la presencia Salesiana en la Educación Superior 2003 – 2008*. Roma. 2003
- JACQUES, Debora. *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO. Quito. 1998
- MALO, Hernán. *Universidad institución perversa*. Corporación Editora Nacional. [s.a.]
- MENA, Bienvenido y otros. *Didáctica y nuevas Tecnologías en Educación*. Editorial Escuela Española. España. 1996
- MOLINA, Víctor. *Enseñanza, Aprendizaje y Desarrollo Humano*. Chile. 1995 (mimeo)
- NERICI, Imideo. *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz. [s.a.]
- PALLAN, Carlos. *Universidad: Gobernabilidad y Planeación*. Colección Ensayos. México. 1999

- PERAZA, Fernando. *Sistema Preventivo de Don Bosco*. Centro Regional Salesiano. Quito 1998
- PRIETO CASTILLO, Daniel. *La Enseñanza en la Universidad*. Cuenca: Universidad del Azuay. 2004
- PRIETO CASTILLO, Daniel. *El aprendizaje en la Universidad*. Cuenca: Universidad del Azuay. 2004
- RITZEL, Marcelo - BALLESTER, Lluís. *Transformaciones de la Formación Superior*. Cuarto Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana. Cuba. 2004
- ROJAS, Carlos – MORENO Joaquín. *La Investigación en la Universidad*. Universidad del Azuay. Cuenca 2005
- RUBIN, L y otros. *Communication research: Strategies and sources*. Belmont, CA. 1996
- SANCHEZ – PARGA, José. *La Docencia Universitaria. Para un manifiesto antipedagógico*. Ediciones U.P.S. Quito 2003
- SANZ, Teresa y RODRIGUEZ Ada. *La Formación Pedagógica del Profesor Universitario*. CEPES. Cuba. 2004
- VARIOS AUTORES. *La Investigación en la Universidad: Lecturas*. Universidad del Azuay. Cuenca 2005
- UNESCO. *Curriculum revisión and research Educational studies and documents*. Paris. 1958
- Universidad del Azuay. *Estatuto*.
- Universidad del Azuay. *Proyecto de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria*. Cuenca. 2001
- Universidad del Azuay. *Reglamento Departamento de Formación Continua*.
- Universidad del Azuay. *Reglamento de la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria*. 2005
- Universidad Politécnica Salesiana. *Carta de Navegación*. Cuenca. 2004
- Universidad Politécnica Salesiana. *Estatuto*. Cuenca. 2005
- Universidad Politécnica Salesiana. *Manual de Evaluación Docente*. Cuenca. 2002
- Universidad Politécnica Salesiana. *Plan Operativo Universitario 2006*. Cuenca. 2006

- Universidad Politécnica Salesiana. *Políticas de Desarrollo Académico*. Cuenca. 2001
- VILLAROEL, Jorge. *Modulo. Didáctica General*. Ibarra: Universidad técnica del Norte.1995
- [www.catholicavirtual.br/course/salesianos/uea1](http://www.catholicavirtual.br/course/salesianos/uea1)
- [www.uzuay.edu.ec/bibliotecas/uda](http://www.uzuay.edu.ec/bibliotecas/uda).
- [www.ups.edu.ec/academico](http://www.ups.edu.ec/academico)