

República de Cuba



Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”

**LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA
UNIVERSIDAD METROPOLITANA PARA EL ACCESO Y
RETENCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**Tesis presentada en opción al título de Doctor en
Ciencias Pedagógicas**

Autor: Ing. Carlos Xavier Espinosa Cordero

Cienfuegos

2012

República de Cuba



Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”

**LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE LA
UNIVERSIDAD METROPOLITANA PARA EL ACCESO Y
RETENCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**Tesis presentada en opción al título de Doctor en
Ciencias Pedagógicas**

Autor: Ing. Carlos Xavier Espinosa Cordero

Tutores: Dr. Carlos Manuel Cañedo Iglesias

Dr. Víctor Gustavo Gómez Rodríguez

Cienfuegos, 2012

Resumen

RESUMEN

El objetivo de la tesis consiste en elaborar un programa de superación profesional dirigido a la preparación pedagógica de los profesores que conforman el claustro de la Universidad Metropolitana. La lógica de la investigación tuvo en cuenta la utilización de diversas técnicas y métodos de investigación del nivel teórico e empíricos, la elaboración del marco teórico estuvo referido a la formación pedagógica del profesor universitario, las peculiaridades más significativas en la actualidad de la formación pedagógica del docente universitario y la contribución de la concepción asumida para la preparación pedagógica. La realización de la formación pedagógica del profesor universitario tiene como punto de partida el diagnóstico de necesidades de formación del profesor universitario en la dimensión pedagógica y está conformada por un programa de cursos, conferencias, seminarios y talleres, cada una de estas formas empleadas poseen de manera ordenada, organizada y planificada para su ejecución. La contribución teórica radica en la concepción de la teoría y práctica de la preparación pedagógica atendiendo al contexto y niveles de formación del claustro de profesores con el fin de lograr el perfeccionamiento de la superación profesional en la dimensión pedagógica. El aporte práctico consiste en la implementación de un programa de cursos, conferencias, seminarios y debates con todos los profesores planificados, organizados e impartidos por profesores especializados en el campo de las Ciencias Pedagógicas. Con esta preparación pedagógica del claustro se contribuye a lograr el acceso y retención de los estudiantes en la Universidad Metropolitana del Ecuador.

.Palabras Clave: Universidad Metropolitana , superacion profesional, preparación pedagógica

Pensamiento

“No es posible un compromiso verdadero con la realidad y con los hombres concretos que en ella y con ella están, si de esta realidad y de estos hombres uno tiene una conciencia ingenua. No es posible compromiso auténtico si, al que se piensa comprometido, la realidad se le presenta como si fuera algo dado, estático e inmutable”

Pablo Freire

Dedicatoria

A Graciela, mi esposa.

A mis hijos: María José y Carlitos

Al pueblo cubano

Agradecimiento

Constituye obligación moral dejar constancia de gratitud a quienes desde su conocimiento y experiencia colaboraron con aportes para la culminación de esta obra: personas con discapacidad y sus familias, investigadores, docentes, catedráticos y estudiantes, cuyos testimonios se han considerado en gran medida y su enumeración resultaría bastante larga con riesgo de cometer omisiones.

Debo agradecer, sin dudas, la confianza de la comunidad UMET. Lo que hemos crecido juntos, día a día, se ve reflejado en esta obra.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I: LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	13
La formación pedagógica del profesor universitario.....	13
Conceptualización de la superación profesional y la formación pedagógica de los profesores universitarios.....	16
La preparación pedagógica como dimensión de la formación del profesor universitario.....	19
Criterios sobre el concepto profesionalización de los profesores universitarios.....	24
Consideraciones teóricas para el diagnostico de necesidades sobre la preparación pedagógica del claustro de profesores de la UMET.....	27
La preparación docente de los profesores y su importancia en la formación pedagógica.....	30
Contextualización del acceso y la retención de los estudiantes en la Universidad Metropolitana.....	32
CAPÍTULO II. PROPUESTA DEL PROGRAMA DE CURSOS PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DE LA UMET.....	39
Caracterización de la Universidad Metropolitana.....	39
Caracterización de la dimensión pedagógica de los profesores universitarios.....	42
Programa De Carrera Docente.....	45
Fundamentos filosóficos, psicopedagógicos y didácticos para la preparación pedagógica del profesor universitario.....	59
Fundamentación filosófica.....	59
Fundamentos psicopedagógicos.....	60
Fundamentos didácticos.....	62

Propuesta de Conferencias, Seminarios, Talleres y Cursos dirigidos a la preparación pedagógica de los profesores de la Universidad Metropolitana.....	66
Control y seguimiento de las Conferencias, Seminarios, Talleres y Cursos impartidos a los profesores dirigido a la preparación pedagógica del claustro de la UMET.....	70
CAPITULO III:	
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA CONCEPCIÓN, VALIDACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA PARA GARANTIZAR EL ACCESO Y RETENCIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UMET.....	73
Análisis de los resultados obtenidos en la concepción y aplicación del método de criterios de expertos (método DELPHI) para la validación del programa propuesto.....	73
Análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de la técnica de IADOV para conocer el grado de satisfacción de los profesores que participan en el proceso de preparación pedagógica de la UMET.....	79
CONCLUSIONES.....	91
RECOMENDACIONES.....	93
BIBLIORAFÍA.....	95
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Las universidades son las encargadas no solo de formar profesionales, sino además de garantizar la superación profesional de los profesionales ya egresados de la educación superior y que requieren de formación en el cuarto nivel de enseñanza, la que se ha dinamizado de manera significativa en las últimas tres décadas, por los cambios ocurridos en las diferentes ramas del saber. Existen diferentes propuestas actualmente en las universidades para realizar la formación permanente de sus docentes universitarios, entre las que se destacan cursos, entrenamientos y diplomados, así como conferencias especializadas, seminarios y talleres temáticos. En ellos se debaten temas relacionados con los retos actuales de las más disímiles profesiones, con el fin de actualizar y desarrollar conocimientos nuevos en el cuarto nivel de enseñanza; todas estas variantes señaladas son formas de realizar la superación profesional, que se complementa con la formación académica.

La formación permanente de los profesores universitarios se realiza en diferentes dimensiones, destacándose la pedagógica, que es una tendencia en la educación superior a nivel mundial porque la mayoría de los profesionales que se dedican a la docencia en este nivel de enseñanza son graduados universitarios de disímiles ramas del saber y se desempeñan como docentes universitarios, profesión para la que no fueron preparados en su formación profesional y requieren de la formación permanente para su profesionalización.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en su informe sobre la Educación del siglo XXI (1998), incluye de forma explícita por primera vez, un artículo referido a la figura del profesor universitario y su problemática, destacando que es de gran valor que el proceso de educación de las nuevas generaciones transite con la existencia de docentes preparados pedagógicamente y motivados en el ejercicio de su profesión.

En los países desarrollados la formación pedagógica está en correspondencia directa con su desarrollo y da respuesta al escenario socio económico,

caracterizado por un alto nivel de desarrollo de su capital humano. El sistema de Educación Superior en estos países presta atención a la formación pedagógica de los docentes que se desempeñan en estas instituciones, existe un alto desarrollo del sistema universitario, caracterizadas por claustros académicos estables y fuertes, pero necesitados de formación pedagógica que deben recibir en su condición de profesores noveles.

La Educación Superior en Latinoamérica está matizada por la existencia de universidades privadas y públicas, estas últimas con fuertes restricciones financieras para garantizar su funcionamiento en correspondencia con las necesidades que a ellas les impone la sociedad actual. La escasez de recursos financieros es el elemento clave para que puedan estas universidades desarrollarse en situaciones decorosas en relación con las demandas que a estos países le exige el desarrollo del conocimiento y la tecnología en función del desarrollo económico social, y requieren de propuestas formativas en la dimensión pedagógica que refuercen la preparación de los docentes, como un rasgo distintivo.

La calidad educativa parte de un compromiso social. La responsabilidad por los resultados requiere de la participación de los profesores, comunidades y sociedad, pero, para ello es imprescindible asignar claramente las responsabilidades a cada participante con énfasis en las personas con discapacidad que acceden a la educación superior. La educación de calidad depende de que cada uno cumpla su función sustantiva con la excelencia que demanda el proceso enseñanza aprendizaje.

La calidad educativo – formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje están estrechamente vinculados a los niveles de éxito logrados al finalizar los períodos lectivos, los índices de repitencia, asistencia, abandono, logros en evaluaciones estandarizadas, entre otros. El conocimiento de estos indicadores a partir de los estudios sobre la realidad educativa del entorno permite emitir juicios sobre la calidad de la formación y preparación pedagógica de los profesores, la eficiencia y eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje, los aspectos concernientes a la práctica pedagógica y la implicación organizacional

en el establecimiento y control de estrategias de desarrollo de capacidades en los actores implicados en el proceso.

A partir de ellos, las acciones que se desarrollen, con el fin de garantizar la calidad de la formación en los diferentes niveles, deben centrarse en la propuesta de un sistema articulado de investigación – acción, capacitación, acompañamiento, seguimiento y control del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en las universidades con énfasis en el desarrollo de competencias en el plano de la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, dándoles la oportunidad de generar nuevas estrategias que favorezcan el aprendizaje de sus alumnos y el adecuado desempeño de las instituciones de educación superior (IES). El desarrollo de dichas competencias supone ampliar su capacidad de comprensión de los problemas y desafíos que confrontan, en un contexto no de mejoramiento, sino de cambio de sus prácticas educativas así como de su capacidad de búsqueda creativa y propuestas de alternativas mediante la innovación educativa.

La Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma, por ello debe revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas que se relacionan con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua. Un punto clave en su misión está dirigido a destacar las tareas de las universidades. Se requiere llevar a cabo esfuerzos para elevar la formación pedagógica de los profesores, lo cual tributará en una mejor preparación de los estudiantes para el acceso y retención.

La actividad del profesor ha sido y seguirá siendo un aspecto de estudio de la Didáctica cada vez es más evidente su papel de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y en la educación en general.

La mejora de la calidad en el acceso y retención de los estudiantes universitarios pasa necesariamente por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los profesores, para ello la Educación Superior necesita de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario.

Para que la Universidad pueda cumplir sus componentes académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados en el campo de la Pedagogía, que no solo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de que en la universidad se enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (París 2009), se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la superación profesional del profesorado universitario y su formación pedagógica y específica... “Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal docente. Se deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación docente, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudios y los métodos de enseñanza y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a docentes con el objetivo de garantizar el pleno acceso y retención de los estudiantes universitarios” y se afirma que la educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza necesario establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de superación del personal docente.

Son recurrentes los trabajos dedicados a la reflexión sobre la formación pedagógica del profesor universitario donde se destaca la importancia del tema y las vías para su perfeccionamiento, especialmente trabajos referidos a la complejidad que se aprecia en la formación, sus formas, los nexos entre ellas y la necesidad de su contextualización, sobre el que se puede encontrar un conjunto importante de autores, entre los que se destacan Advine, F. (2010) , Balmaseda, N. (2010), González Maura, V.(2003, 2006, 2008), Calderón, R. M. (2006), Alonso Angulo, D. (2006), Ramírez Feliú, A. (2006).

Existen otros como Alpízar (2004), Corona (2009), Mur (2010) y Baute 2011 de las Universidades de la provincia de Cienfuegos, quienes han propuesto

alternativas de formación pedagógica para el profesorado universitario contextualizadas a las condiciones concretas de la enseñanza en la universidad cubana actual; estas alternativas incluyen cursos, especialidades y diplomados. A pesar de los esfuerzos en el orden teórico y práctico realizado por estudiosos de la temática con el objetivo de transformar y contextualizar la formación pedagógica del profesor universitario en las universidades, existen aún fisuras que no han sido resueltas.

Los autores citados, en sus trabajos realizan reflexiones sobre la necesidad de la formación del claustro universitario. Pero no se han encontrado en ellos referentes sobre la formación pedagógica contextualizada a las necesidades de las distintas universidades en la formación de los profesores universitarios.

Por otra parte, en la valoración de documentos referidos al trabajo docente que se desarrolla en las universidades ecuatorianas y en particular en la Universidad Metropolitana, se aprecia que aún existen insuficiencias en la formación pedagógica de sus profesores entre ellas se destacan como antecedentes fundamentales:

- En la actualidad se lleva a cabo un proceso de perfeccionamiento de la Educación Superior en el Ecuador en la que se han designado las figuras de profesores a tiempo completo (40 horas semanales), profesores a tiempo parcial (20 horas semanales) de trabajo en las universidades y se destaca que en la Universidad Metropolitana de 153 docentes que ocupan estas plazas en estas categorías, el 90 % de ellos (137 docentes), no evidencian ningún tipo de formación pedagógica en sus hojas de vida o se encuentran desactualizados atendiendo a los años en que cursaron alguna superación en esta área del saber.
- Los profesores que conforman el claustro no poseen la preparación pedagógica para impartir los cursos de nivelación para el acceso a la Universidad en especialidades como Matemática, Pensamiento crítico, Lengua Española, y Técnicas y herramientas de aprendizaje. Se evidencian en entrevistas realizadas a estos profesores insuficiencias para lograr con éxito la preparación de los estudiantes para enfrentarse

a los exámenes de ingreso y lograr el acceso a la educación superior. Este aspecto es de suma importancia ya que la fuente potencial de ingreso a la Universidad Metropolitana esta en los 11 Centros Académicos adscritos a dicha institución.

- Insuficiencias de conocimientos didácticos para diseñar y ejecutar el proceso enseñanza- aprendizaje.
- Falta de conocimientos sobre la teoría de la comunicación para manejar contradicciones y conflictos en la relación alumno- profesor.
- Escasa influencias por parte de directivos y profesores en reconocer la importancia capital de la formación pedagógica del claustro y se prioriza la formación en las especialidades que explican.
- Los directivos académicos no poseen habilidades y herramientas que les posibilite el control y la mejora continua del proceso de formación pedagógica en las áreas que dirigen.
- Carencias en la preparación pedagógica que reciben los profesores demostrando poca motivación en su formación.
- La preparación pedagógica que reciben es incipiente y formal, faltando la contextualización en la formación pedagógica de los profesores universitarios.
- La insuficiente preparación pedagógica de los profesores conspira fehacientemente con el proceso de acceso y retención de los estudiantes en la Universidad Metropolitana.
- El índice de abandono y deserción supera el 35 % de la matrícula semestral.
- La eficiencia terminal de las carreras en la UMET está por debajo del 7 % en las tres últimas cohortes.
- Los elementos expuestos permiten justificar la falta de preparación pedagógica en los profesores que se desempeñan en la UMET, lo que requiere de una superación profesional fundamentada, que contribuya a que los docentes puedan complementar su formación en la dimensión pedagógica en función de la transformación de sus prácticas docentes.

Los fundamentos anteriores nos conducen a plantear como:

Problema científico: ¿Cómo contribuir a la superación profesional de los docentes en la Universidad Metropolitana del Ecuador?

El objeto de estudio: La formación pedagógica de los docentes de la Universidad Metropolitana

El campo de acción: La preparación pedagógica de los docentes

En tal sentido, se define como **objetivo:** Proponer un Programa de superación profesional pedagógica a los profesores para mejorar el acceso y retención de los estudiantes en la UMET.

A partir de lo anterior, **la idea a defender** puede enunciarse:

Si se elabora un programa de superación profesional, sustentados en cursos y con una concepción de la teoría y la práctica pedagógica, se contribuirá a mejorar el acceso y retención de los estudiantes en la UMET

Para dar solución al problema declarado, se proponen como **tareas de investigación:**

1. Analizar los fundamentos teóricos de la formación pedagógica de los docentes en la UMET.
2. Diagnosticar las necesidades de formación pedagógica por niveles de preparación de los profesores.
3. Elaborar un programa de cursos dirigido a la preparación pedagógica de los docentes que contribuya a lograr el acceso y la retención de los estudiantes.
4. Implementar el programa de cursos a todos los profesores del claustro, atendiendo a los niveles de preparación pedagógica.
5. Validación del programa de superación profesional propuesto mediante el empleo de métodos y técnicas científicas.

METODOLOGÍA

El enfoque que se emplea en esta investigación es Mixto ya que se aplican a lo largo del proceso métodos cualitativos y cuantitativos.

Métodos de nivel teórico:

Método Analítico-Sintético

Constituyen dos procesos cognitivos que cumplen funciones muy importantes en la investigación científica.

El análisis es una operación intelectual que posibilita descomponer mentalmente un todo complejo en sus partes y cualidades referentes a la superación profesional como objeto de la investigación destacando sus múltiples relaciones y componentes.

La síntesis es la operación inversa, que establece mentalmente la unión entre las partes, previamente analizadas y posibilita descubrir relaciones y características generales entre los elementos tenidos en cuenta para la superación profesional y específicamente en la preparación pedagógica de los docentes de la UMET.

Método Inducción- deducción

La inducción la podemos definir como una forma de razonamiento por medio de la cual se avanza del conocimiento de casos particulares a un conocimiento más general que refleja lo que hay de común en los fenómenos individuales. Permite obtener las características distintivas de los docentes referentes a su nivel de preparación pedagógica atendiendo a su profesión.

La deducción es una forma de razonamiento, mediante el cual se pasa de un conocimiento general a otro de menor nivel de generalidad. Con este método, se parte de leyes y principios generales para explicar y solucionar problemas particulares, este condujo a realizar la deducción de la superación profesional atendiendo a las especialidades de cada uno de los docentes y poder ofrecer la preparación pedagógica en cada uno de los niveles de formación.

Método Tránsito de lo abstracto a lo concreto

Se emplea para determinar la validez del objeto y solucionar el problema científico en función del objeto y el campo de la investigación. Fundamentado

en la teoría del conocimiento este método se contextualizó al realizar los procesos lógicos de la Actividad Nerviosa Central cuando se realizó el análisis, síntesis, abstracción, comparación y generalización de la formación pedagógica como objeto de investigación llegada al investigador mediante las sensaciones y percepciones permitiendo este proceso llegar al pensamiento abstracto y delimitar el campo de acción en que se desarrollará la investigación que es la preparación pedagógica de los docentes de la UMET atendiendo a sus características distintivas de su nivel de formación y de ahí a la práctica social concreta que resulta ser las vías de implementación del programa de cursos diseñados al efecto, el algoritmo seguido en la aplicación de este método fue de la contemplación viva (sensaciones y percepciones) al pensamiento abstracto (procesos lógicos o llamados escalera del conocimiento científico) y de ahí a la práctica social concreta.

Métodos de nivel empíricos:

Análisis de documentos: Permite la revisión de planes de estudio, programas, orientaciones metodológicas y otros documentos como publicaciones seriadas, ponencias de eventos, que aportan información valiosa. Este método posibilita la conformación de los fundamentos teóricos que sustentan el programa de superación profesional que se propone.

La **observación** permite a lo largo de toda la investigación descubrir las tendencias de la superación profesional y en particular de la preparación pedagógica que necesitan los docentes de la UMET.

El cuestionario y la entrevista posibilitan la recopilación de la información y precisar los criterios de los distintos grupos relacionados con el objeto investigado (profesores, estudiantes y directivos).

El método de Modelación: este método se empleo para la modelación de los niveles del programa de cursos atendiendo a las características de la formación de los profesores de la UMET referente a la superación profesional que atendiendo a las regularidades del diagnóstico realizado a todos los profesores de la UMET.

El método de criterio de expertos (método Delphi) ofrece importantes valoraciones acerca de los aspectos sometidos a su consideración sobre la investigación realizada y permite emitir juicios sobre la validez del programa de cursos propuesto. Este método permita la valoración y validación de los criterios emitidos por los expertos referentes al programa de preparación pedagógica que se implementa a los profesores de la UMET.

El método de Triangulación: posibilitó la triangulación de los resultados obtenidos en la aplicación de los métodos de observación, método de criterios de expertos (Delphi) y resultados de los métodos matemáticos empleados en la investigación.

Técnica de ladov. Esta técnica que se emplea es para obtener el nivel o grado de satisfacción de los profesores una vez cursado los cursos que forman parte del programa propuesto para su preparación pedagógica atendiendo a los niveles de formación de los profesores.

Métodos matemáticos para valorar los resultados obtenidos en las diferentes etapas de la investigación y la estadística descriptiva para cualificar los resultados obtenidos en la aplicación de métodos y técnicas científicas.

Aporte Teórico.

La contribución teórica de la tesis se expresa en la concepción teórica y metodológica del Programa de Cursos que se implementan a los profesores atendiendo a su nivel de formación. Desde esta concepción se logra la transformación del diseño de la superación de los docentes la preparación pedagógica que necesitan de acuerdo a las regularidades del diagnóstico realizado al efecto para contribuir al acceso y retención de los estudiantes

Aporte Práctico

El Programa de Cursos y la vía implementada permite la transformación de los modos de actuación de los profesores en la Universidad Metropolitana y el cambio de actitud ante el acceso y retención de los estudiantes.

Novedad Científica y Pertinencia.

La novedad científica de la tesis se expresa a través de la modelación de un proceso de superación diferente y dinámico, apoyado en la reflexión sobre el acceso y retención de los estudiantes en la UMET. En las diversas formas cursos, conferencias, seminarios y debates como vía esencial para lograr la preparación pedagógica de los profesores. De igual manera, se generan espacios de reflexión para el perfeccionamiento de la labor educativa de los docentes de la UMET.

La **Estructura de la Tesis** es la siguiente:

Introducción: Se explicitan los antecedentes fundamentales de la tesis y las categorías científicas que conforman el Diseño Teórico Metodológico de la investigación.

Capítulo I: En este capítulo se muestra un análisis acerca de la formación pedagógica de los docentes en la Educación Superior; para ello se parte de los fundamentos de la formación del profesor universitario y su dimensión pedagógica con el fin de perfeccionarla. Se profundiza en los presupuestos teóricos de la preparación pedagógica del profesor universitario en el Ecuador y específicamente en la Universidad Metropolitana, se fundamenta y organiza como un sistema para contribuir a potenciar el acceso y la retención de los estudiantes

Capítulo II: Propuesta del Programa de cursos, conferencias, seminarios y talleres dirigidos a la preparación pedagógica del claustro de profesores de la UMET, se explicitan las etapas que lo conforman; así como la fundamentación pedagógica que lo sustenta y los niveles de formación de los profesores atendiendo a la preparación pedagógica y la implementación de los cursos, conferencias, seminarios y talleres implementando los cursos para contribuir al logro del acceso y retención de los estudiantes en la Universidad Metropolitana..

Capítulo III: Análisis de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación y se validan mediante la aplicación de los métodos teóricos y el método de criterios de expertos (Método Delphi) y la técnica de ladov con su correspondiente cualificación de los estadígrafos calculados durante el proceso de investigación.

Conclusiones y Recomendaciones Generales de la tesis.

Referencias Bibliográficas.

Bibliografía: Se precisa que la bibliografía fue utilizada la Norma APA válida para este tipo de ejercicio, empleándose el gestor de referencia Zotero.

Anexos.

CAPITULO I: LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

En este capítulo se muestra un análisis acerca de la formación pedagógica de los docentes en la Educación Superior; para ello se parte de los fundamentos de la formación del profesor universitario y su dimensión pedagógica con el fin de perfeccionarla. Se profundiza en los presupuestos teóricos de la preparación pedagógica del profesor universitario en el Ecuador y específicamente en la Universidad Metropolitana, se fundamenta y organiza como un sistema para contribuir a potenciar el acceso y la retención de los estudiantes.

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

La formación del profesor universitario en el llamado cuarto nivel de enseñanza o educación postgraduada es una actividad formativa esencial que se realiza a nivel mundial, resultado del propio desarrollo científico técnico y de las demandas sociales a las instituciones de Educación Superior, por lo que se promueven acciones para formar a los profesores en correspondencia con el desarrollo socioeconómico, científico, cultural, y las necesidades de la sociedad contemporánea.

En los estudios realizados por diferentes autores se destaca la definición de González Maura, V. (2003), sobre la formación del docente, esta autora la concibe como un proceso permanente, continuo y gradual de tránsito hacia la autodeterminación en el ejercicio de la docencia, que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico–concreto de su actuación profesional.

La autora citada, reconoce la necesidad de que una de las características distintivas de la formación del docente universitario en el postgrado es la

constancia a lo largo del ejercicio de su profesión y destaca la necesidad de vincular la formación que recibe el docente con su práctica como condición necesaria para su transformación permanente.

Por lo tanto el postgrado, constituye el nivel más alto del Sistema de Educación Superior, dirigido a promover la formación permanente de los graduados universitarios. En este orden de análisis Escudero J.M. (1998), considera que desde la formación del docente; la superación profesional se caracteriza por implicar procesos de aprendizajes diversos desde el análisis y la reflexión sobre la propia práctica, hasta el acceso significativo y el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades a partir del conocimiento pedagógico disponible y valioso. El autor de esta obra le concede un lugar destacado a la práctica docente y a la adquisición de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación mediante la superación profesional en este cuarto nivel de enseñanza.

La formación del docente se concibe, como un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación para el desempeño de la función pedagógica y la asumen como un proceso continuo, que se lleva a cabo a lo largo de toda la práctica docente, la que se convierte en eje formativo transversal la preparación pedagógica.

Para Alpízar, R. (2004), es un proceso educativo dirigido a potenciar el desarrollo del conocimiento, habilidades, motivos y valores del profesorado que deben traducirse en formas de actuación para ponerlas en función de la satisfacción de los objetivos de la organización, de la sociedad y de las aspiraciones e intereses propios, sus objetivos son amplios y a largo plazo. Así las acciones formativas desde el postgrado persiguen perfeccionar las actividades que se desarrollan en las instituciones de Educación Superior.

En opinión del autor las valoraciones citadas con anterioridad destacan el significado de la formación que deben recibir los profesores como docentes universitarios para su actuación; pero estos fundamentos no reconocen de manera explícita la dedicación a la profesión, que deben tener ellos; rasgo

distintivo de la profesión en la Educación Superior, lo que le da sentido a los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación que hay que desarrollar en todos los profesores universitarios mediante la formación postgraduada.

El autor de esta obra considera además que la formación postgraduada como sistema, tiene en cuenta la interrelación objetiva que existe entre la teoría en sí de la formación postgraduada del docente universitario, lo que es coherente con la necesidad de dar respuesta al desarrollo de la ciencia y la tecnología en la actualidad y las exigencias específicas de las prácticas docentes, lo cual se conoce por medio del análisis crítico de las experiencias educativas vividas por el profesor, condición que permite desarrollar la formación generadora de nuevos conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación, como un estudio concreto que refleja el análisis crítico y la transformación de las prácticas docentes a la luz de la teoría.

Constituye un requisito indispensable de la formación postgraduada del profesor universitario, la interrelación dialéctica que caracteriza al análisis crítico de la práctica docente con el fin de transformarla mediante los resultados de investigaciones teórico-prácticas que se generen como parte del proceso de formación del profesor universitario. Esta realidad de la formación postgraduada en la actualidad, está matizada por la complejidad del momento histórico social concreto y el vertiginoso desarrollo de diferentes ramas del saber, entre las que tiene un rol protagónico el desarrollo actual de las Ciencias Pedagógicas y afines.

Esta formación se establece mediante tres formas fundamentales: la superación profesional, la formación académica y la formación científica.

La estructura de la formación postgraduada, en cualquiera de sus formas, está matizada por las actividades científicas propias de las diferentes ramas del saber y otras relacionadas con el perfil profesional; por lo que se requiere cada vez más de un enfoque de sistema en la solución de los problemas que se presentan en la formación postgraduada, para dar respuestas acertadas a las

exigencias de la sociedad actual y de la cual no están exentos los profesores universitarios.

La presente investigación centra su atención en la contribución de la formación continua del profesor universitario, propiciando la adquisición y actualización de nuevos conocimientos que presuponen el incremento de habilidades, valores y modos de actuación que estimulan la existencia de mayor independencia en la apropiación del conocimiento y la búsqueda de solución a los problemas de la práctica social.

Las características del proceso de formación postgraduada del profesor universitario destacan la existencia de varias dimensiones en las que debe prepararse a l profesor pero se enfatiza en las dimensiones que deben tenerse en cuenta al programar la formación permanente del profesor universitario, entre las que también se enuncia la dimensión pedagógica y se reconoce su importancia.

Desde esta perspectiva se confirma que la educación postgraduada es una actividad generadora de conocimientos, investigaciones, innovaciones y otras actividades creativas que contribuyen al crecimiento profesional de los egresados universitarios insertados en este cuarto nivel de enseñanza. Por ello, aprender a hacer, y aprender a ser, son dos de los pilares de la educación del siglo XXI, donde se materializa la perspectiva de la educación postgraduada, y su esencia respectiva es: aprendizaje para el cambio, que estimule la capacidad emprendedora, la iniciativa, la innovación, que logre el vínculo teoría-práctica y dar sentido al quehacer didáctico que no debe confundirse con la rutina y la resistencia al cambio. La importancia de tal aseveración se sustenta en que los docentes universitarios en su mayoría son graduados de diferentes ramas del saber, pero se desempeñan en una segunda profesión; la docencia universitaria, es una necesidad que demanda la atención de la formación en la dimensión pedagógica a nivel internacional y en Ecuador.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA SUPERACIÓN PROFESIONAL Y LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS.

La conceptualización de profesión asociada al proceso de enseñanza hace reflexionar sobre diversos estadios de superación profesional reflejado en la clasificación de Mitchell y Kerchner (2005) y retomados por Imbernón (2007) quienes reconocen:

El profesor como trabajador concibe la escuela como un sistema jerárquico del cual es gerente o director quién dice qué, cuándo y cómo debe enseñar un profesor, así como las tareas de concepción y planificación están separadas de la ejecución.

El profesor como profesional el trabajo profesional por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la auto reflexión y el análisis de las necesidades del alumnado y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparte.

Justamente en el contexto escolar se pueden observar manifestaciones que revelan estos tipos de profesores y las intenciones prioritarias contemporáneas buscan un profesor matizado con todas las características, cuya expresión más acabada es el profesor como profesional. Carr y Kemmis (2005), analizan las profesiones desde tres criterios fundamentales:

1. La existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y la elaboración teórica.
2. La asunción de un compromiso ético de la profesión, respecto a sus clientes.
3. El regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional.

El análisis de la profesión “la docencia” cumple con los criterios antes expresados, pero a condición de que los profesionales de diferentes perfiles, convertidos en profesores universitarios, continúen su formación en aquellos contenidos relacionados con la preparación pedagógica que les posibilite:

- Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina que desarrollen.
- Investigar el propio proceso para su perfeccionamiento.
- Incrementar su autonomía y control del propio trabajo.
- Poseer un cuerpo de contenidos científicos consistentes y a su vez una ética compartida.

Según el Diccionario de la Real Academia la superación profesional está definida como “la actividad de una persona que hace una cosa como profesión”. Por otra parte J Añorga (2006) expresa que es “la cualidad de una persona que realiza su trabajo específico con relevante capacidad, sus objetivos, lo que se manifiesta en ejecutar las tareas con gran atención, exactitud y rapidez (...) sobre la base de una elevada preparación, incluyendo la experiencia.”

Las universidades, seleccionan dentro de los mejores egresados de la educación superior, a aquellos que mayores posibilidades presentan para realizar funciones de profesor; pero en ese momento no tienen la madurez profesional ni la preparación para ejercer la docencia con la calidad que merece la educación superior. Esta situación y la necesidad de formación pedagógica del profesorado universitario han sido marco para el desarrollo de la tendencia denominada por muchos “profesionalización de la docencia”.

La formación pedagógica tiene como objetivo hacer de la docencia una actividad profesional, una profesión, una carrera; de forma tal que el ingeniero, el médico, el abogado, el contador, el agrónomo, el arquitecto, el comunicador social independientemente de su formación inicial, puedan ejercer la docencia como una actividad profesional.

El análisis empírico sobre la realidad escolar en varios países ha puesto de manifiesto que una gran parte de los profesores entienden como profesionalización: **el progreso en la carrera docente**. Sin embargo, existe una minoría que considera la profesionalización vinculada a una **perfección progresiva** en su trabajo diario.

Los que mantienen la primera postura plantean que no cabe hablar de desarrollo profesional cuando uno comienza ejerciendo de maestro y se jubila

realizando el mismo oficio. Ellos consideran que aunque existe cierto desarrollo este solo se hace realidad en la medida en que el profesor cambia de puesto para tener un mayor status social y que de no ser así esto impediría la carrera docente y el desarrollo profesional.

Se trata, en este caso, de un concepto elitista de profesionalización, basado en la distancia social respecto a los estudiantes y en el sentirse superiores, donde lo que más interesa es la promoción y no la cercanía y el intercambio con los estudiantes, estos generalmente asumen un intercambio frontal, unidireccional en el proceso de aprendizaje. Este concepto está poco acorde con las tendencias de la educación en la era moderna y con la forma en que la misma es llevada a la práctica.

Podría decirse quizás, que ellos observan el desarrollo profesional en su “fase terminal”, cuando ya la experiencia acumulada le da la jerarquía al profesor y el protagonismo al estudiante.

Los que se adhieren al segundo criterio se dan cuenta de que el profesional se caracteriza por la adquisición y aplicación de un conocimiento específico que se va convirtiendo en un compromiso permanente en su superación profesional referente a la actualización y preparación para la vida de los estudiantes, generada por la reflexión en la acción, transformándose en un líder formal de grupo y utilizando la investigación como herramienta importante para el diagnóstico en el crecimiento de los grupos escolares, posee un gran sentido de pertinencia a su institución, a su enseñanza y a sus estudiantes

LA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA COMO DIMENSIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

La preparación pedagógica del docente universitario en la actualidad se realiza mediante varias dimensiones, tales como formación académica, científica y tecnológica la preparación pedagógica es una constante, tanto para profesores noveles, como para docentes con experiencia, en la que se valoran diferentes propuestas para la formación pedagógica de todo el claustro universitario en

diferentes etapas de complejidad de las Ciencias Pedagógicas y en correspondencia con las necesidades y nivel de desarrollo de las instituciones.

Para el caso ecuatoriano es necesario revisar los nuevos documentos normativos referidos a la superación postgraduada del profesor universitario expresadas en la Ley Orgánica de la Educación Superior en el Ecuador (2009), donde se enuncian las dimensiones que deben tenerse en cuenta para la formación del profesor universitario, en el ámbito académico, investigativo y vínculo con la comunidad.

Como se aprecia en la actualidad se presta atención a la dimensión pedagógica, lo cual está condicionado a nivel internacional, nacional y regional por la necesidad que tienen los profesionales que se desempeñan como profesores universitarios de adquirir conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación en esta rama del saber y potenciar su actuación didáctica como docentes universitarios.

Esta pretensión y necesidad del proceso investigativo, exige al autor de esta obra el comportamiento de esta temática referido a la bibliografía internacional, entre otros podemos citar a: Imbernon, M. (2001); Zabalza, M.A.(2003); González M, V. (2003, 2004,2007); Añorga, J. (1996, 2006); Castro L, J. (2004 y Addine (2010); entre los que abordan la temática relacionada con la formación del profesor desde diferentes aristas y posiciones, todas válidas al abordar las vías para la formación continua del profesor universitario y su importancia para el desarrollo continuo de conocimiento, habilidades, valores y modos de actuación requeridos en la Educación Superior.

Entre los trabajos referidos se destaca Añorga, J. (1996), quien definió la formación del docente mediante la superación profesional como un conjunto de procesos de enseñanza aprendizaje que posibilita a los graduados universitarios la adquisición y perfeccionamiento continuos de los conocimientos y habilidades requeridas para una mejor realización de sus responsabilidades y funciones, así como para la actualización y el desarrollo en ellos de habilidades investigativas, innovadoras y creativas, que le permitan transformar la práctica

social y contribuir al desarrollo teórico y práctico en diferentes ramas del saber, donde se desempeñan como profesionales universitarios.

De Miguel (1993), citado por Pérez Borroto (2009), define la superación como un proceso de formación del docente a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y mejora las conductas docentes en las formas de pensar, valorar y actuar como docente. Por su parte Escudero, J.M. (1998), señala que la superación profesional desde la perspectiva de la formación permanente, se caracteriza por implicar un conjunto de contenidos formativos y centrados en la enseñanza aprendizaje, otros de carácter organizativo, profesional y personal y desde los contextos de su propia práctica, intereses y experiencias.

Para Marcelo, C. (1995) la formación docente de alta pertinencia social es un proceso dinámico, permanente y está ligado estrechamente a la práctica en el aula.

Borges, J. (2003), al definir las características de la superación profesional del docente plantea su contribución a la formación del docente universitario y que debe dar respuesta a las necesidades de mejoramiento profesional y humano del personal docente.

Como se aprecia, estos estudiosos del tema citados, ven la formación del docente desde diferentes paradigmas, pero en común las valoran como parte de la formación permanente y asociada a las exigencias de la preparación pedagógica. La fundamentan en sistemas, modelos y programas que se ofertan en instituciones de Educación Superior en la actualidad; algunos de ellos profundizan en el carácter cada vez más humanista y menos tecnológico que tiene el proceso de formación pedagógica que requiere el profesor universitario para una mejor actuación como docente.

En tal sentido autores como Núñez, N. y Palacios, P. G. (2002) ven la formación pedagógica como: la necesidad de hacer realidad una nueva manera de concebir y realizar la capacitación del docente en servicio, entendida esta como inherente al desarrollo de su práctica docente. Por tanto, no está sujeta a soluciones de situaciones desarticuladas y fuera de contexto, sino que, muy por el contrario, aborda el problema desde una visión integradora y holística para

formar una nueva actitud docente, fundamentada en el dominio de la pedagogía y la investigación, las que le asignan al profesor idoneidad y autoridad en el dominio de la ciencia, del saber enseñar y orientar la formación de sí mismo y de los estudiantes para la transformación de las múltiples realidades en los contextos donde desarrolla su práctica pedagógica”. Núñez y Palacio (1999) plantean al mismo tiempo los componentes en los que debe realizarse la formación pedagógica del profesor y citan a Álvarez de Zayas; cuando expresa “que el componente académico: contiene el fundamento teórico necesario de los objetivos del programa y básicamente está contenido en las asignaturas, disciplinas o módulos, y carreras donde se desempeña el docente. El componente laboral: abarca toda la actividad práctica a realizar, concebida como un sistema enfocado hacia alcanzar el modo de actuación requerido. Está íntimamente relacionada con su actividad diaria como profesor., es decir, potenciar el acercamiento de la academia a lo laboral e investigativo. Tributa con mucha fuerza a la profesionalización del profesor universitario. El componente investigativo: abarca la actividad del profesor como constructor de los resultados de la investigación realizada, es decir, el profesor capacitado para aplicar los adelantos de la ciencia de la educación.

Dichos componentes se corresponden con las actividades sustantivas de la Educación Superior, donde los docentes tienen un papel importante y constituyen estas actividades de las universidades el escenario donde en la actualidad se realiza la actividad postgraduada, ese es el camino que hoy se está tratando de encausar las universidades ecuatorianas.

En esa dirección se encuentran diferentes reflexiones en los autores consultados como Addine (2010), que señalan la necesidad de articular la teoría con la práctica como condición para el desarrollo de investigaciones que respondan a la solución de necesidades propias de estas ciencias que sean sostenibles en el tiempo, luego que el profesor atraviesa de formas más simples a las más complejas de su formación pedagógica, atendiendo a las necesidades en correspondencia con su nivel de desarrollo profesional.

El autor de esta obra asume la superación pedagógica en las condiciones social concreta del Ecuador de como una alternativa de formación pedagógica del docente universitario a corto y mediano plazo que se articula en cursos, conferencias, seminarios y talleres dirigidos a potenciar la preparación pedagógica en un nivel insipiente en las universidades ecuatorianas y en particular en la Universidad Metropolitana. En esta dirección se considera el diagnóstico de necesidades de superación de profesores en la dimensión pedagógica como punto de partida para la ubicación del claustro por niveles de desarrollo alcanzado en esta área del conocimiento.

De lo anterior se deriva la importancia que se le concede a la formación pedagógica, pues ha de contemplar entre sus objetivos esenciales, la formación para un ejercicio responsable, ético y pertinente de la docencia, que se exprese en la autonomía y el compromiso con la calidad de su función educativa. Este objetivo se logra en la medida en que las vías que se utilicen para alcanzar tal fin se diseñen, ejecuten y evalúen, se expresen en indicadores relacionados con el desarrollo profesional como: interés profesional, satisfacción en el desempeño profesional, reflexión crítica en su actuación profesional, perseverancia, compromiso con la calidad de la formación profesional, flexibilidad en la actuación profesional, dominio de conocimientos y habilidades profesionales.

Esta consideración explica la definición de las exigencias que caracterizan la preparación pedagógica, ya que por su orientación debe dar respuesta a las necesidades del profesorado universitario, tener en cuenta los diversos contextos en que se actúa el docente universitario, tener un carácter permanente, flexible y diferenciado por niveles de desarrollo para relacionar de manera acertada los intereses individuales e institucionales.

De acuerdo con las particularidades de la institución educativa, deberán establecerse las estrategias y planes de acción para la superación profesional pedagógica; han de promoverse reflexiones científico-metodológicas y la valoración de las experiencias prácticas que denotan las cualidades de un proceso que se convierte en la piedra angular de la calidad docente educativa

en las instituciones de Educación Superior. La práctica demuestra, de manera permanente, que los docentes universitarios tienen que ser involucrados en la conformación de sus planes de acción formativa con el fin de comprometerlos con su rol activo, participativo y reflexivo en la superación profesional en la que sea insertado, de lo contrario no se logra el objetivo institucional y personal con la calidad y pertinencia requerida, este aspecto constituye hoy día un reto para el claustro de profesores de la UMET.

Desde estas precisiones los trabajos presentados en los Eventos Internacionales Universidad (2006, 2008, 2010) y Pedagogía (2005, 2007, 2009, 2011) en el campo de la Didáctica Universitaria y del Postgrado, constituyen una alternativa de sistematización en el orden científico para el mejoramiento continuo de la formación, pero conservan aún dichos escenarios para el debate científico de las realidades educativas elementos asistemáticos, en ocasiones se quedan en propuestas que no se implementan y perfeccionan y por tanto no se sistematizan como alternativas de transformación de las prácticas docentes mediante la investigación y la innovación, no obstante las debilidades reconocidas. Por todas estas consideraciones constituye hoy un reto importante, la preparación pedagógica de los profesores que sin lugar a duda contribuirá al logro de un mejor acceso y retención de los estudiantes universitarios.

CRITERIOS SOBRE EL CONCEPTO PROFESIONALIZACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS.

En Iberoamérica se utilizan frecuentemente para hablar sobre la profesionalización de los profesores universitarios términos como los siguientes: superación, actualización y capacitación, las que son manifestaciones de la formación postgraduada que se pueden diferenciar si tenemos en cuenta los objetivos que se persiguen con cada una de ellas.

Según Castro "es una práctica común llamar superación a la actividad concebida como un conjunto de oportunidades que el sistema educativo ofrece

a los docentes, para actualizar sus conocimientos y habilidades en áreas específicas (actualización), o como el conjunto de oportunidades que permite a docentes y directivos educacionales ponerse en contacto con un nuevo programa e informarse sobre sus contenidos y modalidades de funcionamiento (capacitación) (Castro Escarrá, O., 2006)

La superación para Castro Escarrá, O. “es un proceso continuo y permanente que se desarrolla a lo largo de la vida profesional del docente en el ejercicio y que conlleva un ilimitado crecimiento profesional y humano en el contexto del entorno social en que se desenvuelve...”(Ordaz Lorenzo, R., 2003) y más adelante plantea “... En este proceso se incluyen aspectos personales, profesionales y sociales, lo que la distingue sustancialmente de las otras denominaciones ya mencionadas. En tal sentido es entendida como educación perenne que permite al docente formar parte de la dinámica del cambio, tanto en orientación como en el proceso educativo, para enfrentar los problemas planteados por el adelanto científico y tecnológico y los imperativos del desarrollo económico, social y político, además le asegura las condiciones para reflexionar sobre la efectividad de su realidad escolar y transformarla” (Ordaz Lorenzo, R., 2003)

Según Julia Añorga, los estudios posteriores a la formación de pregrado los identifica como “educación continuada, permanente, superación profesional, capacitación, superación y son usuarios de ellas los graduados universitarios y todos los recursos laborales y de la comunidad, de un país en plena correspondencia con la pertinencia social de un contexto social específico” (Añorga, Julia, 2007). El término “superación” aparece suscrito por esta autora como las acciones “dirigidas a recursos laborales con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y/o prospectivo, atender insuficiencias en la formación, o completar conocimientos y habilidades no adquiridos anteriormente y necesarios para el desempeño. Proceso que se desarrolla organizadamente, sistémico, pero no regulada su ejecución, generalmente no acredita para el desempeño, solo certifica determinados contenidos” (Ruiz, Ariel., 2002)

Los criterios más generalizados sobre la “actualización” consideran que esta debe lograr que los docentes se familiaricen con los nuevos adelantos o teorías que se ocupan con el proceso pedagógico. Desde este punto de vista para Castro Escarrá, O. la actualización se entiende como el “ponerse al día, estar al tanto de los desarrollos del conocimiento que intervienen en el proceso educativo. y de los procesos que lo facilitan y lo hacen posible; así como en las orientaciones cambiantes de la educación que traen consigo nuevas metodologías, recursos y sistemas de evaluación y que responden a propósitos nacionales o comunitarios diferentes. Significa por tanto estar al día en la apropiación del papel cambiante del docente y del director para adecuarse a los nuevos enfoques que a la educación le exigen los diferentes cambios que se operan en la sociedad”. (Ordaz Lorenzo, R., 2003)

Otro término muy utilizado en la literatura es el de “capacitación”. Según el Diccionario Larousse se entiende por capacitación la “acción y efecto de capacitar” (Larousse, 1996) de igual forma el diccionario Océano considera como capacitar a la acción de hacer a uno apto, habilitable para alguna cosa o facultar o comisionar a una persona para hacer algo” (Océano., 1999)

En la concepción sobre la capacitación Añorga, Julia explicita algunas características de la misma que son importantes. Estas son:

- “Combina el estudio de contenidos teóricos y generalmente escolarizados con actividades prácticas con contribuyan al desarrollo de habilidades
- Está dirigida siempre sobre las necesidades educativas para resolver problemas prácticos actuales o prospectivos
- Se organiza en programas educativos auspiciados generalmente por las entidades empleadoras mediante estructuras diseñadas y establecidos con este fin, en ocasiones con participación de otras instituciones científicas” (Añorga, Julia, 2007)

Por su parte Castro Escarrá, O. entiende la capacitación “en función del mejoramiento cualitativo de la educación, de la eficiencia y de la eficacia del sistema educativo nacional en aspectos particulares concretos. En

consecuencia, puede desarrollarse en función de la prevención del fracaso escolar, del rendimiento educativo, de la escuela y la promoción del docente como persona. Algunas formas particulares de la capacitación son entendidas como trabajo didáctico, fundamentalmente aquellas que están dirigidas al perfeccionamiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes”. (Castro Escarrá, O., 2006)

Canovas Suárez, T, 2005 define en su tesis de doctorado la capacitación como “el conjunto de acciones pedagógicas dentro del proceso de formación permanente, dirigidas a los recursos humanos en su desempeño profesional o a la preparación para el mismo, con el propósito de habilitarlos como profesor por área del conocimiento. Estas acciones se organizan con carácter cíclico y su contenido se refiere a aspectos científicos pedagógicos, didácticos, tecnológicos, y socio políticos e ideológicos en el contexto educativo, dentro del desarrollo de su propia práctica profesional como docentes de ese nivel”. (Canovas Suárez, T., 2006)

Cualquiera de los términos que se asuman para establecer o designar esa profesionalización de los profesores de la educación posterior a su graduación, incluso si se logran establecer diferencias entre ellas, como hemos analizado anteriormente, ponen de manifiesto la necesidad de discutir las formas en que ellas se pueden diseñar, o lo que es lo mismo, las vías que pueden ser utilizadas para obtenerlas.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA EL DIAGNOSTICO DE NECESIDADES SOBRE LA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA DEL CLAUSTRO DE PROFESORES DE LA UMET

Estas actividades de preparación pedagógica de los profesores en la UMET, han sido acompañadas por lo general de un proceder que caracteriza la fundamentación teórica que sustenta la propuesta de cursos, conferencias,

seminarios y talleres, explicitando a continuación el algoritmo seguido para la contextualización del mismo.

La determinación de necesidades: En este sentido se exploran las necesidades de formación de los diferentes grupos de docentes. Para ello los procedimientos más comunes han sido entrevistas y encuestas a los docentes lo que creen necesitar, a los directivos inmediatos (Directores de Carreras). Conciliando estos puntos de vista se llegan a conclusiones de lo que debe formar parte de esta preparación pedagógica.

Un diagnóstico continuo y sistemático del estado de preparación de los docentes, sus causas y resultados son, como ya vimos anteriormente, el punto de partida para determinar estas necesidades y su satisfacción, la caracterización que de ello se derive para cada docente debe especificar sus cualidades profesionales y humanas, sus conocimientos y perspectivas de desarrollo, los resultados de su trabajo y el nivel de eficiencia logrado, así como su actuación desde el punto de vista científico, técnico y pedagógico.

La determinación de las necesidades no se trata de dar recetas, sino de buscar el sistema de acciones coherentes que conduzca a la determinación de las necesidades y prioridades. Este debe centrar, tanto la determinación de las necesidades como los mecanismos para su satisfacción en el propio sistema de educación superior y se inserta orgánicamente en el propio sistema de trabajo del profesor como consecuencia del proceso de evaluación profesoral donde la acción transformadora sobre el educando y el desarrollo socio-cultural son el hilo conductor

De forma particular resulta importante distinguir las necesidades de superación que requieren satisfacción inmediata de aquellas de carácter perspectivo en función de las aspiraciones, posibilidades y potencialidades de cada docente, con lo que es posible establecer una jerarquización según las prioridades de la UMET

La planeación y organización de la preparación pedagógica. En este caso se determinan los objetivos, el tipo de curso, las formas organizativas básicas,

las horas, los profesores y quiénes deben recibir esa preparación estableciendo niveles de estadios.

El desarrollo de lo planificado. En esta etapa se materializa lo concebido anteriormente. Lo analizado hasta aquí puede ser esquematizado como se muestra en la figura 1.

Esta preparación pedagógica se caracteriza porque el profesorado investigue, encuentre datos sobre la práctica y sobre la base de estos aspectos asuma estrategias de trabajo que resuelvan los problemas de la realidad educativa en la institución y se sugiere la posibilidad de formar grupos de docentes que analicen sus problemas y sobre esa base diseñen una superación para la universidad.

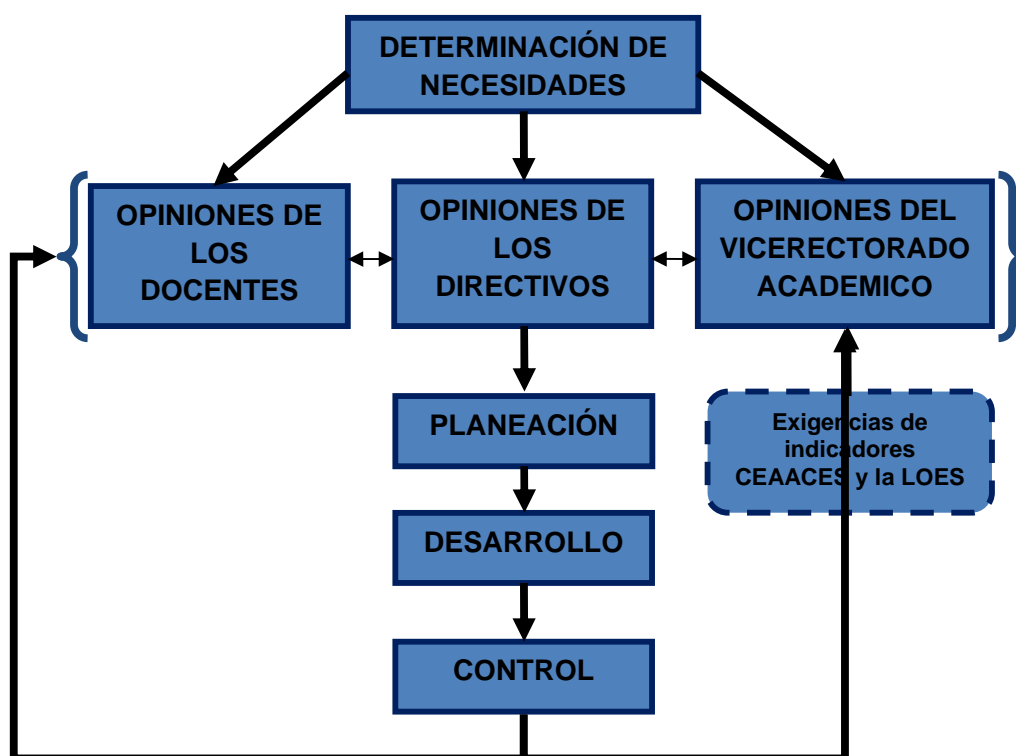


Figura 1 Algoritmo seguido para la determinación del sistema de actividades de preparación pedagógica a partir de las necesidades detectadas

En este sentido, estos grupos de trabajo han de disponer de apoyo externo, en tiempo, medios y personal experimentado en determinados temas para

facilitar la búsqueda de soluciones a los problemas que los propios profesores se planteen, específicamente en la preparación pedagógica que se les debe brindar a las personas con discapacidad y es una invariante presente en todos los niveles y cursos que se programen en el proceso de preparación de los profesores universitario en la UMET considerando que esta es una cualidad distintiva de esta institución educativa.

La concepción científica de la preparación pedagógica de los profesores universitarios requiere de la valoración constante y sistemática de sus resultados, de la comparación de estos en diferentes momentos, de su correspondencia con los objetivos que se propusieron, de conocer en qué y hasta dónde se ha transformado su preparación y desempeño profesional mediante el sistema de acciones de superación puesto en práctica.

Esto requiere de una intencionalidad en el estudio sistemático de los resultados que van alcanzando los docentes con las actividades de superación previstas, y de la utilización de procedimientos específicos del trabajo científico para medir sus efectos (impacto), retroalimentar el sistema y prever nuevos niveles de exigencia.

La preparación pedagógica de los profesores puede ser asumida de diferentes formas, pero en sentido general las vías más frecuentes para su diseño se resumen en lo abordado con anterioridad. En todas ellas se hizo necesario como pasos imprescindibles partir de un diagnóstico de necesidades y realizar un seguimiento, control y evaluación para saber cuáles han sido los resultados de la concepción de la preparación en la dimensión pedagógica.

LA PREPARACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES Y SU IMPORTANCIA EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA.

El desarrollo de la teoría sobre la formación del profesor universitario fueron puestos en evidencia elementos básicos relacionados con las exigencias de la ciencia y las tecnologías contemporáneas a la sociedad en general, y a la Universidad Metropolitana, en particular, por el encargo social que representan.

Los trabajos consultados resaltan la importancia de la dimensión pedagógica en la formación docente, por la necesidad de preparación para una segunda profesión la pedagógica.

La profesionalización como proceso es una exigencia que deviene del desarrollo social y que como tendencia es deseable porque garantiza mayor calidad en la actuación profesional y se entiende como una mejora continua y sistemática de su calificación académica, lo que presupone un cambio en todos los órdenes, tanto en la labor profesional como la mental.

La formación pedagógica además, contribuye al desarrollo y consolidación de las funciones del profesor como guía del proceso docente educativo, a partir del análisis teórico y la dimensión práctica, elementos que sustentan su desarrollo profesional, como docente universitario. La formación pedagógica también consolida la integración necesaria entre la docencia, la investigación y la vinculación con la práctica como principio básico del profesional que queremos formar, en el que el profesor juega un papel protagónico.

Se consolida el enriquecimiento de la formación de los docentes de las universidades por medio del desarrollo de acciones de superación continua y de estimulación a la búsqueda constante de nuevos conocimientos científicos y prácticos y tecnológicos. La preparación pedagógica que logra el docente le permite desarrollar una labor educativa con calidad, en la que la innovación e investigación de dicho quehacer ocupa un lugar destacado.

La formación permanente del profesor universitario supone un transcurrir por diferentes estadios y etapas, en la que se van obteniendo diferentes niveles de desarrollo y de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación profesionales que no termina, mientras ejerza la profesión.

Este proceso de formación permanente potencia el desarrollo profesional centrado en la práctica, porque solo así pueden lograrse actitudes reflexivas y críticas respecto al propio quehacer docente; se potencia también entre los profesores el desarrollo de actitudes cooperativas, lo que conduce a una cultura profesional, premisa del auto-perfeccionamiento docente y estímulo a la aplicación de concepciones abiertas, dinámicas, diversas y problematizadoras

en la enseñanza que requiere la sociedad hoy, pues promueve estilos científicos de aprendizaje. Los elementos citados constituyen un estímulo para la realización de investigaciones docentes que demuestren mediante el proceso investigativo las transformaciones teórico-prácticas que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en los salones de clases.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ACCESO Y LA RETENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA.

El acceso y la retención de estudiantes universitarios es uno de los retos fundamentales que enfrenta hoy las universidades y en especial la Universidad Metropolitana, pues es un tema obligado de análisis y búsqueda de soluciones a esta problemática, es por ello que en la obra que se presenta reviste especial atención sobre todo por las características del entorno y el sistema de acceso a las universidades en el Ecuador.

La UMET cuenta con 11 Centros Académicos en sus tres sedes Guayaquil, Quito y Machala, ahí es donde se encuentra el potencial para el ingreso a esta institución con una matrícula de más de 3 000 estudiantes donde se desempeña el 70% de la planta de profesores, pues entonces la preparación pedagógica del claustro es una pieza clave para lograr primeramente el acceso y luego retener a los estudiantes en el sistema de ecuación superior. Este potencial de estudiantes con que cuenta hoy la UMET constituye la principal fuente de ingreso y necesariamente se le debe ofrecer una especial atención a su preparación y nivelación primeramente para garantizar el acceso, pues indudablemente que mientras mejor estén preparados pedagógicamente los profesores, esto contribuirá a mejorar los índices de eficiencia en tan importante indicador, otra característica distintiva de este proceso es que en los Centros Académicos se encuentran estudiando hoy en día más de 130 estudiantes con algún tipo de discapacidad por lo que merita la atención que se trabaje en la búsquedas de estrategias para lograr una preparación académica que les permita el acceso a la universidad y su retención. Hay que destacar

que la UMET, como cualidad distintiva, ofrece un tratamiento especial a los estudiantes con discapacidades diversas en lo que respecta a otorgamiento de becas y atención diferenciada en lo referente a la nivelación para los exámenes de ingreso en las asignaturas de Matemática, Pensamiento crítico, Lengua Española, y Técnicas y herramientas de aprendizaje.

La calidad educativo – formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje están estrechamente vinculados a los niveles de éxito logrados al finalizar los períodos lectivos y con ello a índices de repitencia, asistencia, abandono, logros en evaluaciones estandarizadas, etc. Dichos indicadores a partir de los estudios sobre la realidad educativa del entorno permite emitir juicios sobre la calidad de la formación, la profesionalización del claustro universitario y los niveles de excelencia de su práctica pedagógica, la eficiencia y eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje así como la implicación organizacional en el establecimiento y control de estrategias de desarrollo de capacidades en los actores implicados en el proceso.

La literatura científica da cuenta de la existencia de una amplia gama de definiciones alrededor de la preservación y garantías de derecho de los sectores vulnerables a la marginación social, a saber: integración, igualdad de oportunidades, inclusión, etc. La noción de igualdad es parte de la idea de ciudadanía y no habrá integración auténtica en tanto las diferencias no son preservadas como garante de la integración (Kovadloff, 2003).

En el caso del acercamiento de la universidad al tema de la inclusión social y, de hecho, al tema de la aceptación de las diferencias o características específicas que presentan las personas con discapacidad u otro tipo de condición propensa a la exclusión, se vuelve controvertido y su tratamiento tiene matices de superficialidad extrema aun cuando el discurso parte del reconocimiento de que la diversidad social constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado desde la visión académica y de gestión de las instituciones de educación superior. De no hacerse, el paso del estudiante por las aulas universitarias se convertirá, o bien en un mecanismo importante de integración social o se va a instaurar en él como una forma más

de exclusión que degenerará en deserción del medio universitario. A propósito de ello, Puigdemívol (2007) explica estas relaciones como un punto importante en el deseo de aprender de los estudiantes y como una respuesta a sus necesidades en el caso de que la institución educativa asuma los retos de la integración.

Constituye una realidad el hecho de que los modelos de evaluación a las instituciones de educación superior en Ecuador, sobre todo los aplicados por el ex CONEA y el actual CEAACES, se dedican más a la valoración del acceso y la inclusión en general desde términos obsoletos y/o minimalistas que constituyen obligaciones establecidas por las normativas vigentes como lo son el acondicionamientos arquitectónicos y las barreras de acceso al medio físico: rampas, elevadores, cantidad de becas y criterios de asignación, etc, y penetran menos en temas más sensibles como lo son las adecuaciones curriculares, las garantías del pleno acceso a la información de los programas y materias, los ambientes de aprendizaje, las formas y diferenciación en la evaluación, los acompañamientos, la preparación pedagógica del claustro para asumir el reto de la inclusión en el aula universitaria, etc.

En este sentido, Eduardo Aponte (Aponte, E., 2008) deja claro que dichos “procesos deberían estar acompañados por la generación de condiciones de aprendizaje que tengan en cuenta las necesidades de los grupos tradicionalmente excluidos y sus niveles de rezago en capacidad cognitiva y conocimiento para operar efectivamente en la reducción de la desigualdad y el aumento de la cohesión social”.

Adriana Chiroleu (Chiroleu, A, 2011) considera que, en la educación superior latinoamericana se mantienen “procesos de doble cara que dan cuenta de transformaciones inacabadas o inconclusas que tienden a potenciar las “marcas de nacimiento” de la educación superior de América Latina. Los mismos, invocando como meta la modernización de los sistemas, no hacen más que acentuar los rasgos más regresivos”. Más adelante, en este mismo trabajo acota que uno de los problemas de mayor alcance en la universidad

latinoamericana lo constituye “la expansión de la cobertura sin reducción de las desigualdades sociales ni inclusión plena en la educación superior...”

En otro de sus aportes, Chiroleu (Chiroleu, A, 2009) deja claro que en el caso de la educación superior “la relación inclusión - exclusión, adquiere connotaciones y alcances particulares. Como punto de partida, corresponde encuadrarla en instituciones que, desde sus propios orígenes privilegiaron el mérito y la excelencia, principios que por entonces constituían una oportunidad de mitigar la incidencia de factores adscriptivos en una sociedad fuertemente jerarquizada como la medieval, dotada de una estructura social estática y lugares sociales cristalizados. El debate actual en cambio, introduce nuevos elementos en la medida en que se apunta a incluir dentro de la universidad una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad, en procurar de remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad por la que atraviesan esos grupos. En este sentido, la implementación en algunos países de Políticas de Acción Afirmativa en el ámbito de la educación superior intenta lograr una mayor integración social en sociedades caracterizadas por fragmentaciones de diferente naturaleza”.

Rosalba Maingon en su artículo sobre la caracterización de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Central de Venezuela resume algunos de los aspectos comunes y más relevantes sobre el controvertido tema de la educación superior y la inclusión de las personas con discapacidad entre los que se destacan los siguientes (Maingon, R., 2007): “...existen restricciones de importancia que dificultan el acceso, la permanencia y el egreso de las personas con discapacidad en el sistema de educación superior”, “...las experiencias que en materia de integración a la educación superior se reportan son aisladas, escasas”, “...respondiendo a iniciativas individuales o personalizadas” y termina refiriéndose a que “otro aspecto que resulta imprescindible es el que se refiere a las adaptaciones curriculares en todos los niveles de educación; sin embargo, en el caso de la educación superior, se reporta lentitud y resistencia para la ejecución de esas adaptaciones”. En la

mayor parte de los casos generada por la ausencia de preparación pedagógica de los claustros involucrados en el tema.

Otros autores como Alba Alonso y Emiliano Díez promueven el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) basado en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías para responder a las diferencias individuales en los estudiantes descrito por Rose y Meyer en el artículo Universal Design for Learning (Rose y Meyer, 2000) cuya premisa fundamental se basa en considerar las necesidades del mayor número posible y todos los tipo de usuarios que puedan tenerse en cuenta para planificar y diseñar servicios, productos, instalaciones, etc desde la etapa de diseño de los mismos de manera que se introduzcan, desde el inicio, las consideraciones que garanticen iguales oportunidades de acceso para todos. La propuesta del DUA no es otra que introducir en el curriculum, desde su concepción, estrategias y métodos pedagógicos flexibles que posibiliten a los docentes estar un paso adelante cuando se tenga un alumno necesidades específicas para el aprendizaje dentro del grupo de estudiantes.

Sin embargo, lograr la excelencia a partir de los estándares establecidos internacionalmente garantizando la pertinencia y hacerlo con equidad, parece ser aún un sueño de la universidad latinoamericana. La literatura especializada señala, sobre las contradicciones que se manifiestan en el medio académico para armonizar este problema, que: “Postulamos asimismo que la máxima eficiencia social de la gestión universitaria se logra cuando estos (...) valores se balancean ecuánimemente. Aplicamos este nuevo método de análisis a la propia institución que dirigíamos, con el propósito de exponer ante la sociedad y la propia comunidad institucional, los fundamentos y los objetivos de las acciones (...) orientados a acompañarla a las nuevas realidades sociales, económicas y políticas” y se enfatiza en que la “... pertinencia no representa meramente una respuesta pasiva, una actitud receptiva y una réplica mecánica a las demandas. Si la universidad sólo se limitara a recoger lo que la sociedad declaradamente requiere en términos de conocimientos y formación técnica y académica, si se redujera a una expresión instrumental, dejaría de cumplir la

primordial función crítica y transformadora de la realidad -inherente al conocimiento- y dejaría de generar, desde la oferta creativa y educativa, nuevas y diversas demandas sociales. En consecuencia, no sólo actúa en forma pertinente la universidad cuando responde eficazmente a las demandas externas, sino cuando se plantea como objeto de investigación a ese entorno, entendido en el sentido más amplio posible” (Brovetto, 1994)

Varios de los aspectos estratégicos que los cambios de la educación superior suponen, confluyen con el proceso de integración vertical y horizontal que, como regularidades de su desarrollo, se vienen manifestando en la ciencia y la tecnología. Desde esta perspectiva de análisis se muestra la imposibilidad de mantener los estancos cognoscitivos propios de la enseñanza superior. Por otra parte, se anuncia la necesaria atención a las necesidades sociales, ambientales, económicas y culturales que se generan en los contextos y escenarios donde se desarrolla la influencia de los centros de educación superior. El carácter complejo de los objetos, y las interacciones entre ellos generadas por dichas necesidades, reclama la interdisciplinariedad para su atención y la introducción de cambios importantes en el currículum universitario y en la formación pedagógica del claustro para asumirlo. Un ejemplo muy importante de ello lo constituyen las adaptaciones curriculares propias para el tratamiento a las personas con discapacidad.

En un estudio realizado por investigadores españoles, publicado en un número de la Revista de Educación dedicada a la formación práctica de estudiantes universitarios se demuestra que existe un alto grado de acuerdo entre los docentes en torno a que no se sienten con la suficiente competencia para dar una respuesta adecuada a los estudiantes con discapacidad lo que pone de manifiesto la necesidad de una formación pertinente como factor determinante ya que se reconoce escasa socialización de las experiencias de integración de estos estudiantes al aula universitaria y que la sistematización de las buenas prácticas es aún deficiente (Sánchez, A., 2011).

Un estudio del autor aceptado para publicar en la revista chilena Formación Universitaria demuestra la situación existente alrededor del tema en las

universidades ecuatorianas a partir de una evaluación que se realiza por primera vez en el Ecuador donde se demuestra que, a pesar de que es una política de estado, las universidades y la educación superior en general poco hacen para solucionar esta problemática y menos aun en lo que respecta a garantizar la permanencia del estudiantado y su ingreso y titulación de las aulas universitarias (Espinoza y otros, 2012), (Espinoza y otros, 2012a), (Espinoza y otros, 2011).

Es por ello que, las acciones que se desarrollen, con el fin de garantizar la calidad de la formación en los diferentes niveles, deben centrarse en la propuesta de un sistema articulado de investigación – acción, capacitación, acompañamiento, seguimiento y control del proceso de enseñanza y aprendizaje con énfasis en el desarrollo de competencias en el plano de la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, dándoles la oportunidad de generar nuevas estrategias. El desarrollo de dichas competencias supone ampliar su capacidad de comprensión de los problemas de la práctica pedagógica y los desafíos que confrontan, en un contexto no de mejoramiento, sino de cambio en el desempeño.

Para potenciar el acceso y la retención debe prioritariamente lograrse la preparación pedagógica de los profesores universitario que se sustente en los postulados del paradigma socio- histórico- cultural de Vigotski, porque pretende preparar y orientar a los profesores lo más tempranamente posible, teniendo en cuenta la relación dialéctica entre los factores sociales y biológicos, considerando a los factores biológicos como premisas para el desarrollo y a los factores sociales como fuente del desarrollo psíquico, propiciando que los profesores interioricen la diversidad del ser humano, busquen en cada uno las posibilidades y potencialidades reales y traten de desarrollarlas. Este tratamiento a estudiantes con discapacidad es una características distintivas, que no sólo tiene en cuenta la preparación pedagógica sino también proyecta el tratamiento que los profesores deben brindarle a estudiantes “normales” o con algún tipo de discapacidad y de esta forma lograr el acceso y retención de todos en la UMET y en la universidad ecuatoriana de forma general.

CAPÍTULO II. PROPUESTA DEL PROGRAMA DE CURSOS PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DE LA UMET

CARACTERIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA

En el año 2009 las Universidades del Ecuador fueron objeto de una evaluación institucional realizada por los miembros del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), en la que se observó integralmente todos los procesos sustantivos que se generan en las instituciones educativas universitarias, con el objetivo de otorgar un ranking universitario que dimensionó la clasificación en Universidades de tipo A, B, C, D, E.

La Universidad Metropolitana fue evaluada y clasificada en la categoría “E”. Dicho centro tiene la característica de ser una institución privada (autofinanciada), inmediatamente se comenzó a trabajar en función de las insuficiencias señaladas por los organismos de control y se elabora un Plan de Mejoras que contempla todos los indicadores evaluados y las acciones a realizar para erradicar las deficiencias señaladas, entre ellas se destaca con mayor fuerza la situación de la planta docente, entiéndase cantidad de profesores que conforman el claustro en las categorías correspondientes. En ese entonces, se contaba con una matrícula de 3012 estudiantes cursando sus estudios para alcanzar el tercer nivel en sus tres sedes (Quito, Guayaquil y Machala) ubicados en las 12 Carreras Universitarias aprobadas por el organismo superior y con la siguiente cantidad de docentes: 9 profesores a tiempo completo (40 horas semanales conocido genéricamente como profesor de planta), 26 profesores a medio tiempo (20 horas semanales) y 127 profesores por horas que se caracterizan por no tener una vinculación estrecha a la universidad y la carrera y solo se contrataban para asumir horas de docencia directa sin que mediara la participación en ninguna otra actividad académica que se ganaron el denominativo de profesores taxi. Como se puede apreciar el porcentaje relativo de docentes a tiempo completo y a tiempo parcial

era muy reducido para enfrentar con éxito el proceso docente educativo y su baja categorización docente y preparación pedagógica competía con las nuevas exigencias y normativas establecidas en el sistema ecuatoriano de educación superior.

En ese momento se realiza un análisis profundo en el Honorable Consejo Universitario Superior (HCUS) y se decide realizar una caracterización de los directivos y de la planta docente en la Universidad Metropolitana.

El objetivo fundamental que se persigue con esta caracterización es definir la cantidad porcentual en la composición y el nivel de preparación pedagógica de los profesores que componen el claustro de la Universidad Metropolitana, atendiendo a los indicadores establecidos por los organismos de control en Ecuador para la educación superior y lo que establece la Ley Orgánica de Educación Superior en el Ecuador (LOES, 2000).

Para la realización de este levantamiento y caracterizar la situación en la que se encuentran los profesores que conforman el claustro de la Universidad Metropolitana se tuvo en cuenta los siguientes estándares:

- Experiencia docente y Años de trabajo en la educación superior.
- Titulación de Tercer nivel y su especialidad, atendiendo al área del conocimiento.
- Titulación de Cuarto Nivel (Especialidad, Maestrías y Doctorado) acreditados por los organismos de control del Ecuador.
- Categoría docente que ostenta.
- Labor que desempeña en la Universidad Metropolitana y sus evaluaciones del desempeño en los últimos 5 años.
- Revisión exhaustiva de su hoja de vida con evidencia de los resultados obtenidos y su preparación pedagógica

Los resultados obtenidos de este proceso inicial arrojan que la Universidad Metropolitana contaba con un claustro compuesto por:

	Guayaquil	Quito	Machala	Total	%
Docentes a tiempo completo	1	6	2	9	5,6
Docente a medio tiempo	2	19	5	26	16
Docente por horas	69	43	15	127	78,4
Total UMET	162				

De la tabla se evidencia, el desfase y la no correspondencia de la composición estructural del claustro académico contra la cantidad de docentes a tiempo completo que ordena la nueva LOES (60 %). Unido a ello, la elevada cantidad de “docentes taxi” que se contrataban en prestación de servicios profesionales por un bajo número de horas de docencia directa y ninguna implicación en la labor académica y metodológica de la universidad incidía con fuerzas en la calidad de la preparación pedagógica del claustro y en la calidad de la clase y el desempeño del docente en el aula lo que contribuía al aumento de la deserción al disminuir la retención fundamentalmente por la falta de tiempo del claustro para el seguimiento, acompañamiento y control del proceso con los estudiantes. Adicionalmente a ello, el acceso a las aulas universitarias se veía limitado por la falta de preparación de los estudiantes para enfrentar los procesos de nivelación y admisión, por la falta de estrategias y formación pedagógica del claustro para enfrentar las dificultades de aprendizaje desde la etapa de nivelación y, por lo pobre del aporte del proceso de nivelación y admisión a la mejora del acceso a las aulas universitarias.

La eficiencia terminal promedio de las últimas tres cohortes de egresados de la carrera no supera el 7 % lo que significa que una cantidad considerable de los alumnos que egresan de las aulas en la Universidad Metropolitana no se titulan finalmente o posponen indefinidamente el proceso de titulación. Por otra parte el abandono medio en los últimos cinco años era de 25 % lo que significa que casi 3 estudiantes de cada 10 no egresaban de las carreras en la institución.

Por otra parte, las estadísticas reportadas por los antiguos CONEA y el CONESUP dan cuenta de que la edad promedio del claustro universitario se encuentra cercana a los 60 años. Contradictoriamente, en los planes de estudio

no se contempla ninguna estrategia o alternativa para mantener la continuidad del profesorado. Los estudiantes egresan sin tener formación pedagógica alguna y, en el caso de la UMET, donde el claustro no supera los 38 años de edad promedio, la mayor fuente de ingreso al claustro la constituyen, hoy día, sus propios alumnos titulados. Ello, si bien indica madurez institucional y reconocimiento por parte de los estudiantes de la pertinencia de la universidad, constituye un elemento a tener en cuenta en los planes y sistemas de preparación pedagógica que se diseñen.

Este levantamiento conllevó a establecer niveles de formación de los profesores a tiempo completos y profesores a tiempo parciales que conforman el claustro.

CARACTERIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS.

La formación postgraduada posibilita la formación permanente de los profesionales en las diferentes ramas del saber, resultado del acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología en la actualidad, lo que requiere de las universidades el desarrollo de diferentes modalidades de formación postgraduada que respondan a las exigencias de los profesionales del país y de los profesores universitarios. La formación profesional postgraduada se realiza en diferentes dimensiones, siendo la formación postgraduada pedagógica una de ellas, la que tiene como fin profesionalizar al docente universitario, que en su mayoría, su formación profesional es en diferentes ramas del conocimiento y para ejercer como docente requiere ser preparado.

La formación pedagógica se realiza mediante diferentes modalidades como Conferencias, talleres, seminarios y cursos y predomina la forma de cursos, que no siempre están adecuados a las necesidades de los profesores en ejercicio. Es un sistema que forma parte de la formación postgraduada, pero no se establece qué contenido formación pedagógica impartir y mediante que formas realizarla, es decir, que es lo que necesita el profesor atendiendo a su

nivel de formación. Se evidencia que cada centro la organiza desde su perspectiva y no siempre se corresponde con las necesidades, categorías docentes y los problemas que se presentan en el proceso de formación. Se ofertan cursos; pero estos adolecen de las necesidades de formación de los profesores del claustro.

De acuerdo con la revisión de documentos legislativos y valorativos de los resultados de la actividad postgraduada realizada, se pudo identificar con mayor énfasis, que desde la década del 70 del siglo XX, la formación pedagógica en las instituciones de Educación Superior se organiza, articulando los cursos desde formas menos complejas hasta las más complejas, todas ellas orientadas hacia una progresiva profundización del estudio de los conocimientos pedagógicos. Los programas de cursos de formación pedagógica consultados advierten pocos cambios en la esencia teórica y metodológica que se asume y es esta concepción que defienden los docentes responsables de impartir el postgrado, por estas razones es que se adaptan a las exigencias actuales de las universidades ecuatorianas donde impera un incipiente nivel de formación pedagógica en los claustros y la UMET no está exenta de ello, teniendo en cuenta estas realidades es que se realiza un estudio profundo de la formación pedagógica de los profesores y se ubican por niveles de preparación pedagógica. Este proceso requiere de la búsqueda constante de mayor integralidad, coherencia y grado de contextualización de las modalidades ofrecidas por la institución y la formación continua de sus profesores, este proceso fue complejo en su estudio por no encontrarse evidencias escritas de criterios de los cursistas y directivos académicos sobre dicha formación.

Se comparte el criterio de que existen diferentes modalidades de formación pedagógica para los profesores universitarios a lo largo de varios años en las universidades, donde se constatan experiencias muy valiosas; pero en ocasiones no se enfrentan con el rigor requerido los análisis y valoraciones acerca de las posibilidades para su perfeccionamiento constante, desde un estudio crítico de los resultados de la formación ofrecida y las expectativas del docente.

Varios estudios que dan cuenta del déficit en cuanto a la preparación pedagógica del claustro donde “se señalan como prioridades... la formación docente integral; introducción de adaptaciones curriculares significativas... Se consideran herramientas apropiadas: materiales y recursos suficientes; formación docente y capacitación.” (Samaniego de García, Pilar, 2012). Otros declaran que sólo el 60% de los países del continente americano cuenta con programas de formación docente (IDRM, 2004).

Es necesario cada vez con mayor precisión retroalimentar los resultados de la formación postgraduada con la satisfacción de los docentes que participan para garantizar su constante perfeccionamiento.

Atendiendo al análisis realizado se propone los siguientes niveles de formación para el claustro de profesores de la UMET:

Nivel inicial formativo: Incluye a todos aquellos profesores que no tienen formación pedagógica.

Nivel básico superior. Incluye a aquellos docentes y directivos con tercer nivel vencido en ramas del conocimiento diferentes a las Ciencias Pedagógicas que no acreditan formación pedagógica pero poseen años de experiencia en la Educación Superior u otro nivel de enseñanza.

Nivel de actualización. Incluye a aquellos docentes y directivos con tercer nivel vencido en Ciencias Pedagógicas y no acreditan cursos de actualización pedagógica en los últimos cinco años.

Nivel de profundización. Incluye a aquellos docentes y directivos que acreditan cursos de actualización pedagógica dentro de los últimos cinco años. Estos deben integrarse directamente a los programas de maestría relacionados con las Ciencias Pedagógicas.

Nivel de formación predoctoral. Incluye a aquellos docentes y directivos que han transitado por los diferentes niveles del Programa de carrera docente.

PROGRAMA DE CARRERA DOCENTE.

El autor de esta obra define genéricamente el proceso de preparación pedagógica del claustro como Programa de Carrera Docente, donde se incluyen todas las acciones desarrolladas con los profesores que contribuyen a lograr el acceso y retención de los estudiantes universitarios en la UMET.

La sociedad del siglo XXI y la del futuro previsible se estructura bajo un nuevo paradigma, donde el conocimiento y la información se convierten en los principales motores del desarrollo.

En tal sentido, en la República del Ecuador, se presta cada vez mayor atención al proceso de formación, capacitación y superación de los recursos humanos involucrados en la revolución educacional que se desarrolla en las universidades ecuatorianas y específicamente en la UMET.

La Ley de Orgánica de la Educación Superior del Ecuador establece la necesidad de capacitación y perfeccionamiento permanente de los profesores o profesoras de las instituciones de educación superior. Tal es así que la LOES decreta que al menos el 1 % del presupuesto anual debe estar encaminado a los procesos de capacitación y preparación del claustro universitario y al menos el 6 % del presupuesto debe destinarse al financiamiento de la actividad de Ciencia e Innovación Tecnológica.

Está reconocido oficialmente entonces que el país demanda profesores en continuo desarrollo, con concepciones nuevas, con una sólida formación técnica y profesional que los acredite en su desempeño.

Se hace necesario encontrar las vías para que profesores se preparen y profesionalicen para poder enfrentar los retos de las actuales transformaciones educacionales, enfaticen en la actualización en los contenidos de las asignaturas y en la aplicación de métodos y técnicas modernas en el desarrollo del proceso pedagógico profesional, así como el amplio uso de todas las posibilidades de las tecnologías y servicios de búsqueda y utilización de la información.

Resulta significativo entonces instrumentar cursos de profesionalización y/o formación con el objetivo de actualizar necesidades didácticas y psicopedagógicas de los profesionales que se desempeñan en el campo educativo a partir de una propuesta de superación pedagógica, orientada a elevar la calidad de la educación y que esté concebida como un proceso continuo, integrador, holístico, organizado en su tránsito por las diferentes etapas que se propongan.

Existen una serie de insuficiencias que influyen decisivamente en la preparación de los profesores para el desarrollo de su maestría pedagógica y por ende en la calidad de la enseñanza que imparten. Entre las más significativas, para la UMET, se encuentran:

1. Se trabaja insuficientemente en la mejora de la calidad de la clase en la institución educativa independientemente del nivel de enseñanza en que se analice.
2. Pobre conocimiento sobre las categorías didácticas que sustentan una clase de calidad.
3. Currículums poco flexibles y no adaptados ni contextualizados a la realidad ecuatoriana y en cuyo diseño se materializan e inciden concepciones foráneas por encima de las nacionales.
4. Poca sistematización de buenas prácticas e indicaciones de orden metodológico para organizar el trabajo docente.
5. Insuficiente empleo de las TICs e inadecuada preparación para su introducción como una herramienta de trabajo en la clase.
6. Ausencia de políticas de renovación de los claustros académicos de las instituciones de educación superior en el país.
7. Ausencias de estrategias para elevar el nivel científico del claustro en la universidad ecuatoriana.

Los presupuestos de este programa sobre el perfeccionamiento de la calidad de enseñanza en todos los niveles educativos se sustentan en los conceptos, categorías, leyes y principios de la Didáctica de la Educación más actuales y tienen al profesor como responsable fundamental del proceso, el cual está

obligado a dominar los conocimientos científico - técnicos necesarios, las habilidades generales profesionales y enseñar dicho proceso a los estudiantes de acuerdo a las actividades docentes y haciendo uso del sistema de los principios didácticos.

El Programa de Carrera Docente del profesorado universitario tiene como premisa lograr con éxito el acceso y retención de los estudiantes universitarios de la UMET y para su logro tenemos que garantizar la formación pedagógica de los profesores universitarios y su preparación en la dimensión pedagógica se propone los siguientes objetivos:

1. Garantizar la continuidad del claustro universitario a partir de la preparación pedagógica de estudiantes universitarios de tercer nivel en las carreras de ciencias de la educación.

2. Facilitar el proceso de iniciación del profesor que posee formación académica y científica sobre la disciplina que explica; pero no dispone de los fundamentos pedagógicos para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior.

3. Propiciar el adiestramiento docente y la formación pedagógica por niveles del claustro universitario activo en la educación superior ecuatoriana.

4. Dirigir la formación académico – investigativa del claustro universitario encaminada al perfeccionamiento continuo y al desarrollo de competencias para investigar sobre la propia práctica docente o en su área de conocimiento.

El Programa de Carrera Docente se concibe bajo las siguientes modalidades:

- Modalidad presencial (10 horas semanales de dedicación)
- Modalidad presencial intensiva (20 horas semanales de dedicación)

En ese sentido se proyecta entonces el siguiente plan de acciones:

Plan de acciones del programa

1. Desarrollo del sistema de cursos optativos de preparación pedagógica paralela de estudiantes universitarios de tercer nivel como parte del

pensum académico de cada carrera y readecuaciones del plan de estudios para el establecimiento de estos cursos de manera permanente en el curriculum. .

2. Diagnóstico de la planta docente interna con la identificación de los niveles o estadios correspondiente, a saber:

- **Nivel inicial formativo:** Incluye a todos aquellos profesores que no tienen formación pedagógica.
- **Nivel básico superior.** Incluye a aquellos docentes y directivos con tercer nivel vencido en ramas del conocimiento diferentes a las Ciencias Pedagógicas que no acreditan formación pedagógica pero poseen años de experiencia en la Educación Superior u otro nivel de enseñanza.
- **Nivel de actualización.** Incluye a aquellos docentes y directivos con tercer nivel vencido en Ciencias Pedagógicas y no acreditan cursos de actualización pedagógica en los últimos cinco años.
- **Nivel de profundización.** Incluye a aquellos docentes y directivos que acreditan cursos de actualización pedagógica dentro de los últimos cinco años. Estos deben integrarse directamente a los programas de maestría relacionados con las Ciencias Pedagógicas.
- **Nivel de formación predoctoral.** Incluye a aquellos docentes y directivos que han transitado por los diferentes niveles del Programa de carrera docente.

3. Determinación de las prioridades de formación pedagógica en dependencia de cada uno de los niveles en que se ubiquen los docentes de la UMET.

Tabla 1. Diagrama de Gantt para la ejecución del programa de preparación pedagógica.

		2010	2011		2012		2013	
		Semestre II	Semestre I	Semestre II	Semestre I	Semestre II	Semestre I	Semestre II
Inicio de los cursos optativos de preparación pedagógica para estudiantes de tercer nivel.		■						
Establecimiento de los cursos anteriores como materias obligatorias en el curriculum de las carreras.						■		
Nivel inicial formativo para estudiantes y profesores de nuevo ingreso		■						
Diagnóstico de las necesidades de formación pedagógica del claustro e identificación de los niveles.		■						
Etapa de planeación y desarrollo	Nivel básico superior		■					
	Nivel de actualización			■				
	Nivel de profundización				■			
	Nivel de formación predoctoral					■		
Control y retroalimentación del desarrollo		■						

En la tabla 1 se muestra el diagrama de Gantt para la ejecución del programa de preparación pedagógica. Esta proyección aprobada por el HCUS de la UMET incluye tanto la formación pedagógica de los docentes por niveles como la iniciación pedagógica de los estudiantes, como relevo de los actuales claustros del Ecuador.

- **NIVEL INICIAL FORMATIVO:**
Curso introductorio a la pedagogía y familiarización con los procesos y funciones universitarias.
- **NIVEL BÁSICO SUPERIOR:**

PROGRAMA DEL CURSO BÁSICO DE PEDAGOGÍA

Elaborado por: Ing. Carlos Xavier Espinosa Cordero
Rector Universidad Metropolitana

Justificación

La preparación pedagógica del profesor, sus cualidades personales, unido a un alto nivel de dominio de la ciencia que imparte, conforman una tríada que influye de manera determinante al logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, lo cual influye en la formación del estudiante, no solo en lo que respecta a su aprendizaje sino también al desarrollo de todas sus potencialidades como ser humano.

Cada día se va ampliando la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje como una vía importante para la formación de la personalidad, no solo desde el punto de vista intelectual, sino en las diferentes esferas y contextos de actuación, de ahí que se fundamente la necesidad de lograr la unidad dialéctica de la educación y la instrucción.

La concepción del curso pretende dotar a los profesores de la base teórica conceptual esencial que le permita fundamentar el proceso docente como un proceso lógico para lograr la profesionalización de los profesores universitarios en la UMET. Este programa se explicará en 48 horas presenciales que equivalen a 3 créditos.

Objetivo Generales:

- Contribuir al perfeccionamiento de la labor docente-educativa de los profesores mediante una formación en los aspectos pedagógicos fundamentales que caracterizan el proceso docente-educativo en la Educación Superior y en especial en el Ecuador.
- Contribuir al proceso de preparación pedagógica de los profesores universitarios mediante la formación en los aspectos pedagógicos fundamentales que caracterizan el proceso docente-educativo en la

Educación Superior, que permita mediante la reflexión teórica- práctica de los mismos, aplicar los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación, adquiridos en los salones de las clases

Objetivos específicos

- Fundamentar la importancia que posee la formación pedagógica básica de un profesor de educación superior para conducir el proceso docente educativo de manera eficiente, no solo en el ámbito instructivo sino también en el ámbito educativo, teniendo en cuenta el tratamiento a las personas con discapacidad.
- Explicar las bases conceptuales de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, destacando en especial las leyes y los principios, que sustentan el proceso docente educativo.
- Caracterizar el proceso docente-educativo y sus componentes o categorías fundamentales, que permitirá perfeccionar su actuar pedagógico en los salones de clases.
- Modelar situaciones docentes que demuestren el aprendizaje adquirido en el curso en cuanto a la contextualización de las leyes, principios y categorías,
- Aplicar alternativas de la sistematización pedagógica, como método de investigación que propicien la mejora continua de las prácticas docentes en la educación superior.

Sistema de conocimientos a explicar en el curso:

Objeto de Estudio de las Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación. Proceso de enseñanza y aprendizaje. Componentes del proceso o categorías didácticas. (Problema, Objetivos. Contenidos. Métodos, Medios, Formas y Evaluación).

Sistema de habilidades:

- Perfeccionar la calidad de la clase a partir de la implementación de los componentes del proceso docente educativo en el desempeño docente.
- Diseñar las actividades docentes que integren los contenidos estudiados en el curso y empleen las herramientas de la sistematización pedagógica como método para el perfeccionamiento permanente de las clases y la profesionalización de los profesores en la Educación Superior Ecuatoriana

Sistema de Valores:

- Sentido de pertenencia con la labor docente y con la UMET.
- Responsabilidad en la labor docente.

Metodología empleada.

Sobre la base del trabajo que se desarrollará en cada tema los métodos generales del curso serán el problémico, con procedimientos como la exposición problémica y la heurística, el de proyectos para el desarrollo de construcciones que desarrollarán los participantes y el de trabajo independiente, en el que se sustenta gran parte del curso para el desarrollo de habilidades.

Las formas fundamentales a utilizar serán clases teóricas prácticas modalidad talleres.

Sistema de Evaluación general del Curso.

El sistema de evaluación se ha estructurado en desarrollar una evaluación sistemática en el aula mediante la exposición y debate del proceder diario de los profesores en sus clases, partiendo de la tipología de clases empleada en el curso y que a medida que reciban los conocimientos puedan ir elaborando una estrategia para resolver los problemas educativos identificados en el diagnóstico realizados a sus estudiantes.

Bibliografía Básica.

Addine Fernández, Fátima y otros: Didáctica, teoría y práctica. Edit. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. 2003.

Álvarez de Zayas Carlos M. La escuela en la vida. Didáctica.

Colectivo de autores del CREA, (2003), Preparación Pedagógica Integral para profesores Universitarios, Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Cuba.

Colectivo de Autores. "La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la Universalización del conocimiento.

Colectivo de autores cubanos, (1984), Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, Cuba.

Díaz Domínguez Teresa. Monografía sobre "Trabajo Metodológico en las Universidades".

García, G y otros, (2003), Compendio de Pedagogía (compilación), Editorial Pueblo y Educación, Cuba.

Horrutinier Silva Pedro. La Universidad Cubana: el modelo de formación.

Korolev, F.F. (1967): "Fundamentos Generales de la Pedagogía". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Klinberg, L. (1978): "Introducción a la Didáctica General". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Silvestre, M y J, Zilberstein, (2002), Hacia una didáctica desarrolladora, Editorial Pueblo y Educación, Cuba.

- **NIVEL DE ACTUALIZACIÓN:**

PROGRAMA DEL CURSO DE ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA

(96 HORAS PRESENCIALES, 6 CRÉDITOS).

Objetivo general:

Contribuir al proceso de preparación pedagógica de los profesores universitarios mediante la formación en los aspectos pedagógicos fundamentales que caracterizan el proceso docente-educativo en la Educación Superior, que permita mediante la reflexión teórica- práctica de los mismos, aplicar los conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación, adquiridos en los salones de clases para lograr el acceso y retención de los estudiantes universitarios de la UMET.

Tema I: Introducción a la Didáctica de la Educación Superior.

Tema II: Algunas Esencialidades del Diseño Curricular

Tema III: Paradigmas de la Educación Contemporánea.

Tema IV: Diseño de Recursos Didácticos.

Tema V: Introducción a la Metodología de Investigación Educativa.

Tema VI: Gestión del conocimiento y la información en instituciones educativas.

La **evaluación del curso** incluye un Trabajo Final Escrito donde explicita el macro, meso y micro currículo de la Carrera donde se desempeña como profesor, con su fundamentación pedagógica, epistemológica, psicológica y didáctica.

- **NIVEL DE PROFUNDIZACIÓN**

INNOVACIÓN Y GESTIÓN EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

(80 HORAS PRESENCIALES, 5 CRÉDITOS).

Objetivo general:

Desarrollar capacidades en los profesores para la gestión y la innovación en instituciones educativas como parte de su preparación pedagógica para contribuir al acceso y la retención de los estudiantes universitarios de la UMET

Sistema de conocimientos a explicar en el curso:

Módulo 1: Gestión y gerencia en la institución educativa

Módulo 2: El diagnóstico pedagógico en la institución educativa

Módulo 3: El aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos.

Módulo 4: Creatividad en las instituciones educativas

Módulo 5: Enseñar a aprender en las instituciones educativas

Módulo 6: Producción de medios de enseñanza.

La **evaluación del curso** incluye la defensa del Trabajo Final Escrito donde explicita un diagnóstico pedagógico realizado a su grupo-clase y experiencias docentes donde se demuestren los conocimientos adquiridos en el curso referente a la creatividad, utilización de medios de enseñanza (páginas web, sitios web) de la materia que explica.

- **NIVEL DE FORMACIÓN PREDOCTORAL**

Este nivel incluye dos módulos:

- Diseño teórico-metodológico de la investigación para la formación doctoral.

- Gestión y comunicación de la información científica para el proceso de formación doctoral

PROGRAMA DE DISEÑO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCTORAL

(32 HORAS PRESENCIALES, 2 CRÉDITOS).

Objetivo general:

Profundizar en los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de investigación en educación desde los diferentes paradigmas que lo soportan y la utilización práctica de métodos y técnicas científicas.

Prerrequisitos:

- Los profesores deben poseer conocimientos básicos de metodología de la investigación.
- Disponer de un proyecto inicial o idea de investigación.

Sistema de Conocimientos:

- La investigación científica y la formación doctoral ¿por qué? ¿para quién?
- El papel del profesor como investigador en educación. Investigación e innovación educativa.
- La investigación educativa, su naturaleza, perspectiva histórica, características, límites y modalidades. Metodología, métodos y técnicas.
- Los paradigmas de la investigación educativa: cuantitativo, cualitativo y socio crítico. Características. Algunas consideraciones de la ética en la investigación educativa.
- Etapas del proceso de investigación. Diseño y programación en la investigación educativa. Tipos de diseño. Elementos del diseño teórico. Definición de sus componentes. El problema científico. Formulación de objetivos, hipótesis e idea a defender, objeto y campo de investigación.

- La definición del marco referencial y los sustentos teóricos de la investigación.

La evaluación incluye discusión en los talleres, emitiendo juicios de valor, sobre el tratamiento dado a las categorías científicas trabajadas en los diseños elaborados. Presentar propuesta de proyecto de investigación

PROGRAMA DE GESTIÓN Y COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN CIENTÍFICA PARA EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCTORAL

(32 HORAS PRESENCIALES, 2 CRÉDITOS).

Objetivo general:

- Desarrollar habilidades de búsqueda, selección y evaluación de la información para la construcción de un marco teórico referencial de la investigación durante el proceso de formación doctoral y la producción y comunicación de artículos científicos.

Prerrequisitos:

- Los profesores deberán poseer conocimientos básicos de metodología de la investigación.
- Disponer de una versión o boceto de un artículo científico propio o ajeno, escrito en idioma español.

Solicitud y matrícula:

Se dará prioridad a solicitantes vinculados a programas de maestría y doctorado. La solicitud incluirá el nombre completo, área de procedencia y el nombre del programa donde el solicitante está matriculado o aspira matricular y presentar su hoja de vida.

Sistema de conocimientos

Gestión de la información para la investigación. Internet y la información disponible para la investigación doctoral. Las palabras claves. Las herramientas avanzadas de los buscadores. La web visible y la web invisible. Evaluación de fuentes de información.

Sistemas de Bases de Datos Internacionales. LATINDEX, SCIELO, SCOPUS y la Web de la Ciencia. Otras Bases de Datos. Factor de impacto como expresión del reconocimiento internacional de las publicaciones seriadas . Clasificaciones generales para agrupar las revistas científicas. Explicación del concepto de ISSN y ISBN.

El artículo científico, los informes de investigación y la formación doctoral. Partes del artículo. Método IMRyD y organización de la producción científica en forma de artículo científico original. Sus elementos y las etapas de investigación. Elementos del artículo científico original: título, autores, resumen, introducción, materiales y métodos, resultados, tablas y gráficos, la discusión, las conclusiones y las referencias bibliográficas.

Gestores bibliográficos como herramientas de apoyo a la redacción científica. Zotero, un gestor bibliográfico “open source”.

Aspectos tácticos y estratégicos en el proceso de publicación del artículo científico

Evaluación del curso:

Taller evaluativo final con participación grupal, donde los profesores expongan individualmente los resultados de la búsqueda, selección y evaluación de la información, así como, una versión terminada de un artículo científico propio o la propuesta de mejoras para un artículo de otro autor.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, PSICOPEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS PARA LA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

La demanda de la preparación pedagógica de los profesores universitarios en la Universidad Metropolitana no solo está orientada a prepararlo para la función docente, sino profundizar en sus rasgos epistemológicos, que le permita el desarrollo del proceso docente haciendo un mayor énfasis en el proceso de aprendizaje, en la educación de los estudiantes para la vida laboral donde el rol del profesor y del estudiante es cada vez más significativo y por ende hacer cumplir el principio elemental de educar mediante la instrucción.

FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA.

La propuesta tiene como base teórica y metodológica la Teoría del Conocimiento Científico, es decir, de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de ahí a la práctica social concreta, la representación de la relación entre hombre y medio social en un proceso histórico concreto de la sociedad hoy en día, como máxima de cualquier empeño educativo donde el hombre transforma al mundo en la medida en que se transforma a sí mismo. En esta investigación mediante la preparación pedagógica del profesor universitario, se persigue contribuir a su profesionalización como docente con el fin de formarlo mejor para conducir el proceso de enseñanza aprendizaje con las exigencias que demanda la sociedad ecuatoriana para la formación de las futuras generaciones.

Es necesario además comprender el papel transformador del profesor que imparte la superación postgraduada en su acción con el cursista, cuando por medio de métodos y técnicas científicas se esfuerza por educar y transformar a las nuevas generaciones, partiendo del supuesto científico de que el hombre se

prepara para la vida no solo desde el punto de vista profesional, sino además desde la concepción humanista que le permita tener valores que se reflejen de manera transparente en su actuación pedagógica. Constituye tal empeño un reto en la enseñanza actual de profesionales en el Ecuador, donde la espiritualidad del individuo juega un papel predominante en su desarrollo profesional y como individuo social.

FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS

Se contextualizan estos fundamentos en la preparación pedagógica del profesor universitario en las diferentes etapas de la misma desde que se determina el objetivo, así como los actores participantes, es decir, el directivo-académico y los profesores involucrados en la formación pedagógica donde por medio del análisis crítico y reflexivo de la experiencia docente de los que participan en las modalidades de formación pedagógica se enriquecen y desarrollan nuevos conocimientos mediante las concepciones teóricas.

Los profesores que participan en la formación profundizan en los niveles de aprendizaje por medio de la participación activa, consciente en los diferentes cursos, conferencias, seminarios y talleres imprimiéndole su estilo propio y ritmo de trabajo en grupo e individual, las características personales y colectivas del grupo, así como su nivel de aprendizaje individual y colectivo en la realización tanto del análisis crítico de su práctica docente como, del desarrollo de la investigación en la que son vinculadas la teoría y la práctica, convirtiéndose el profesor en el objeto y sujeto de su propio aprendizaje de manera consciente en la medida que reconoce las carencias teórico- prácticas que tiene para su actuación docente.

Durante la preparación pedagógica del profesor universitario se potencia el aprendizaje colaborativo y cooperativo de los profesores, donde cada vez es imprescindible el papel mediador y orientador del docente durante el aprendizaje, convirtiéndose en aprendiz de sus propios profesores, es decir, durante el aprendizaje todos aprenden de todos.

Se expresa el principio de la unidad de la psiquis y la actividad y el principio de estímulo- respuesta, el cual plantea que la psiquis y la conciencia surgen en la actividad socio-histórica del ser humano y la regula y se manifiesta en ella, lo que posibilita mediante la formación pedagógica facilitar al profesor la asimilación de herramientas teóricas y prácticas que enriquezcan su actuación en los salones de clases.

Se sustenta en la teoría histórico- cultural, y se asumen los principios y postulados de esta teoría y de su máximo representante L. S. Vigotsky. Desde esta perspectiva al elaborar las etapas de la preparación pedagógica del profesor universitario se consideran los factores biológicos y sociales en su interacción como premisa del desarrollo y lo psicológico como una prioridad para entender y transformar el proceso docente - educativo, así como potencia el aprendizaje, como elemento desarrollador del aprendizaje colaborativo y cooperativo que debe predominar en la formación pedagógica.

En el diseño de las etapas de la preparación pedagógica se tiene en consideración el carácter y la concepción humanista, en la que subyace la génesis de la principal función de la personalidad, la autorregulación, y su papel en la transformación de la psiquis, donde tiene como esencia la unidad de lo afectivo, lo cognitivo y lo volitivo.

La concepción de la preparación pedagógica se diseña a partir de acciones formativas (formas y niveles de preparación) que propician un ambiente favorable a la formación, cuyo punto de partida es el diagnóstico del nivel de conocimientos que posee el profesor, pero también, de sus intereses, motivaciones y necesidades, para sobre esa base proyectar las formas de preparación pedagógica que se ofertan a los docentes en las instituciones de Educación Superior. Esta es uno de los fundamentos esenciales tenidos en cuenta por la situación histórica concreto del nivel de desarrollo y preparación de los profesores del claustro de la UMET.

FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS

La formación pedagógica del profesor universitario y los fundamentos didácticos permiten garantizar el aprendizaje y auto aprendizaje desde la óptica de la formación permanente, donde a través de la formación pedagógica el docente universitario se actualiza y profundiza en los conocimientos, habilidades, valores y actuación que son resultado del desarrollo constante de la ciencia y la tecnología actual, porque los programas de los cursos contribuyen a las formas de preparación y deben tener presente las categorías didácticas. A su vez, en la formación pedagógica cualquiera que sea la forma en que se estructuren los programas deben estar concebidos en función de las demandas sociales y resolver los problemas educativos del contexto donde se desempeñan los profesores universitarios.

La preparación pedagógica del profesor universitario está sustentada en el cumplimiento de las leyes, principios y las categorías de la didáctica. En el proceso de investigación se tienen en cuenta las leyes de la didáctica; la primera al expresar la relación entre el problema, objeto y objetivo permite avanzar en el estudio de manera científicamente fundamentada. En el caso de esta investigación posibilita garantizar la calidad y pertinencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada conferencia, seminario, talleres y cursos que se planifique, atendiendo a la relación directa de sus resultados con la actuación pedagógica de los docentes universitarios.

En este sentido es importante comprender que el problema se da en el objeto (la formación pedagógica del profesor universitario) como una necesidad presente en la preparación del profesor que requiere ser modificada mediante las modalidades diseñadas al efecto.

El objetivo, expresa un estado deseado en la formación permanente del profesor universitario (la preparación pedagógica del profesorado universitario contribuye a la transformación que queremos aspirar en la actuación del docente en los salones de clases, que se formula como proyección en el presente, pero su resultado tangible se obtendrá en el futuro al disminuir la

carencia pedagógica que hoy tiene el profesor universitario en la Universidad Metropolitana.

La formación pedagógica que se pretende, tiene un componente de auto preparación que requiere de los docentes una preparación para el aprendizaje, por lo que toda actividad formativa en la que participe el profesor por medio de la superación que es programada, organizada y ejecutada en las diferentes modalidades de formación pedagógica, requieren de su instrumentación, partiendo de que lo formativo se logra por medio de lo instructivo. Para el caso de la preparación pedagógica del profesor universitario el componente instructivo tiene un fuerte componente colaborativo y educativo que se enriquece, actualiza y desarrolla mediante la preparación pedagógica coherentemente diseñada, donde la definición de los contenidos, métodos, medios y formas evaluativas a utilizar, conducen al cumplimiento de los objetivos declarados en cada una de las formas en que se concibe la preparación pedagógicas, lo que repercute directamente en la formación como docente universitario.

La segunda ley de la didáctica fortalece la unidad entre el objetivo (transformación que se debe alcanzar en la formación pedagógica del profesor de manera progresiva en cada una de las propuestas conferencias, seminarios, talleres y cursos) y el contenido (que se adecua a las necesidades de superación del profesor en cada modalidad), así como la correspondencia con el resto de las categorías didácticas, con el objetivo de lograr la preparación pedagógica del profesor universitario.

Por tanto, en las diferentes etapas de la formación pedagógica, la relación objetivo-método determina la dinámica del proceso de formación pedagógica del profesor universitario. El método es la estructura interna del proceso de formación pedagógica, donde los profesores participan con sus criterios en la adecuación de los contenidos que reciben y sus necesidades formativas, lo que eleva el compromiso, y existe una mayor concientización durante la formación por la asimilación individual y colectiva, por los métodos que se utilizan para

incentivar la actividad de enseñanza aprendizaje durante la formación permanente.

Entre los principios didácticos que sustentan la investigación se encuentra el carácter educativo y científico de la enseñanza, el que obtiene su expresión en el proceso de instrucción y educación mediante el cual los docentes realizan su preparación pedagógica, como actividad fundamental de su labor pedagógica. Este principio es portador de la científicidad del proceso de enseñanza aprendizaje, en la actividad de formación y a su vez permite que se resuelvan durante el aprendizaje las contradicciones que en él surjan, por lo que se acerca cada vez más a las demandas de la propia realidad educativa en el contexto ecuatoriano.

El objetivo de la formación pedagógica debe estar orientado a preparar al profesor como docente universitario para que perfeccione su labor y sea superior la calidad del proceso de enseñanza –aprendizaje, contribuyendo a la formación de los profesionales que en las universidades se preparan con las exigencias de la sociedad. El principio de la sistematización de la enseñanza: en la actual investigación está orientado al logro de la formación pedagógica para que el proceso de enseñanza-aprendizaje a este nivel se perfeccione. Se aprecia la materialización del principio cuando se estructuran y ordenan las modalidades de superación que serán implementadas y se determinan el objetivo, el objeto y el eje temático de la preparación pedagógica, así como los niveles y las etapas que se emplean en la propuesta.

La preparación pedagógica del profesor universitario permite la realización de los ajustes de los contenidos de manera gradual y progresiva en el programa previsto, con una secuencia lógica que responda a las necesidades individuales, niveles de desarrollo e institucionales, destacando las relaciones entre los actores participantes en función de la preparación que constantemente enriquece la experiencia pedagógica mediante su análisis y transformación aumentando el nivel de complejidad progresivamente.

El principio de la relación entre la teoría y la práctica: se propicia en la formación pedagógica en dos direcciones, en la referida al desarrollo de la

Ciencias Pedagógicas y su actualización, donde el profesor universitario en formación en el cuarto nivel de enseñanza adquiere y actualiza contenidos pedagógicos y didácticos que le permiten enriquecer su actuación docente, y así es capaz de desarrollar su práctica docente sobre la base de todo el conocimiento adquirido de manera teórica y práctica en la formación recibida y desde otro punto de análisis, adquiere conocimientos, habilidades, destrezas y modos de actuación pedagógicos que le permiten apropiarse de los conocimientos pedagógicos, aplicarlos y enriquecerlos en su práctica para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En el caso de las formas de preparación pedagógica que se realizan , el sistema de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación en los que se profundiza se seleccionan en gran medida como resultado de los talleres como modalidad que se realizan entre el profesor que imparte el curso y los profesores, quienes al inicio de cada acción formativa analizan críticamente la propuesta del profesor en relación con las necesidades y expectativas de los mismos sobre la formación, lo que requiere en algunos casos un segundo momento de organización y estructuración en cada uno de los temas de la preparación pedagógica a implementar, en función de lograr las transformaciones requeridas mediante el proceso de enseñanza –aprendizaje propio de la actividad formativa en el cuarto nivel de enseñanza.

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores se puede inferir que para el cumplimiento de las acciones (objetivo-habilidades) y las condiciones que se le atribuyen a la acción para que se materialice el objetivo propuesto, es necesario determinar para cada actividad docente formativa los niveles de asimilación y apropiación de los contenidos necesarios, para contribuir a la preparación pedagógica del docente insertado en la superación pedagógica, lo que a su vez potencia la autonomía y la creatividad de los profesores y conducirá a la investigación con el fin de resolver los problemas educativos que se le presentan en su práctica.

Los métodos, formas y medios que se utilizan en la preparación pedagógica se caracterizan por ser productivos, creativos, motivadores, desarrolladores de la

adecuada comunicación interpersonal que requiere el proceso de enseñanza aprendizaje en el postgrado, en la actualidad, encaminado a potenciar el enfoque holístico, sistémico, flexible, problémico, contextualizado y creativo de la enseñanza generadora de habilidades y modos de actuación coherentes con las exigencias sociales a las universidades.

Las formas de evaluación que se utilizan en los cursos de preparación pedagógica dan respuesta a la solución de problemas que caracteriza este nivel de enseñanza y contribuyen a resolver las situaciones que se presentan en la práctica docente, con énfasis en la auto-formación y la formación colaborativa, resultado del debate de manera conjunta de diferentes puntos de vista sobre el objeto de evaluación, lo que enriquece el acervo profesional y cultural de los que participan en la preparación pedagógica.

PROPUESTA DE CONFERENCIAS, SEMINARIOS, TALLERES Y CURSOS DIRIGIDOS A LA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA.

El diseño de esta propuesta se fundamenta en la concepción teórica de la formación pedagógica que exige niveles para su realización, cada una de estas vías de preparación pedagógica contiene los elementos que de manera organizada y ordenada fundamentan la preparación de los profesores del claustro, teniendo en cuenta el objetivo, el objeto y el eje transversal de la preparación, así como la realización de un diagnóstico inicial como punto de partida que conforman los componentes de la preparación pedagógica.

El autor de esta obra considera que el resultado de la preparación pedagógica de los profesores es la práctica docente de los mismos y que requieren de formación pedagógica, conjugada con los intereses institucionales y se logran derivar las etapas del sistema en acciones, que contribuyan a su preparación, queda un sistema de formación pedagógica perfeccionado, fortalecido y desarrollador de conocimientos, habilidades, valores y modos de actuación del

profesor universitario en correspondencia con las demandas sociales de la Universidad Metropolitana.

La integración por tanto, de todos los componentes da lugar al sistema para lograr la preparación pedagógica del profesor universitario, las etapas que conforman la lógica del proceso de formación, planteadas por Álvarez de Zayas (1998), son asumidas por el autor para presentar la concepción de la formación pedagógica universitaria. Se utiliza como elemento esencial las etapas del proceso de formación, pero adecuadas al nivel de desarrollo de los profesores y considerando la evaluación-mejora como elemento permanente para perfeccionar la formación pedagógica del profesor universitario.

Esta propuesta está elaborada para aplicarla de forma escalonada, por lo que su ejecución, desarrollo e implementación están previstos para el período del 2010 al 2013. Esquemáticamente, el sistema de preparación pedagógica del claustro puede representarse como se observa en la figura 2 a continuación.



Figura 2 Esquemática de la propuesta para la formación pedagógica del claustro en la UMET

Desde el inicio de la ejecución de la propuesta para la superación pedagógica del claustro se han realizado una serie de Conferencias, Seminarios, Talleres, Cursos y se profundizó en el trabajo metodológico de las carreras y el cuerpo académico de las sedes. En ello han participado profesores de las carreras y los directivos académicos en función de mejorar la preparación pedagógica del claustro y la transformación de los indicadores que permiten observar el comportamiento del acceso y la retención del estudiantado en las cohortes de la UMET.

Entre las principales estrategias y acciones desarrolladas por parte del equipo de asesores liderados por el autor del presente trabajo se encuentran las que se relacionan a continuación:

- Asesoramiento metodológico a directores de escuela, directores de áreas académicas y decanos.
- Actividades metodológicas sobre los lineamientos de la evaluación del proceso de evaluación de los aprendizajes en los estudiantes.
- Talleres para la confección de materiales de estudio para la preparación de los estudiantes en competencias generales.
- Preparación metodológica del equipo de docentes para enfrentar el proceso de capacitación a estudiantes de todas las carreras en competencias generales.
- Preparación metodológica del equipo de docentes encarados de la confección, aplicación y revisión de examen de competencias generales.
- Revisión de las líneas de investigación de las Escuelas de Ciencias Administrativas y Comunicación Social. Taller metodológico sobre la vinculación docencia investigación.
- Curso de tutores, asesores y lectores (oponentes) de tesis. El producto final fue la revisión y reelaboración de guía metodológica para la realización de trabajos de titulación en la UMET.
- Asesoramiento metodológico para la preparación de la planificación docente en las sedes y los centros académicos.

- Curso sobre marco lógico para la gestión de proyectos.
- Talleres de revisión y análisis crítico de las mallas curriculares de todas las carreras. Presentación del informe final y las recomendaciones sobre la continuidad o factibilidad de cierre de las carreras.
- Confección de propuesta de reglamento de evaluación del desempeño docente.
- Confección de modelo por competencias para la UMET.
- Curso taller de modelo por competencias para la confección de los planes de estudio de las carreras. Confección de los planes de estudio de todas las carreras.
- Asesoría para elaboración de programas analíticos de las asignaturas. Completamiento de los programas analíticos de las asignaturas a impartir.
- Asesoramiento metodológico a maestrías y especialidades de la UMET. Elaboración de guías para la autoevaluación de las ediciones de los programas.
- Elaboración de procedimiento para realización de examen de conocimientos relevantes y traslados de carrera.
- Revisión y perfeccionamiento del proyecto del curso de nivelación para la admisión de estudiantes en la Universidad Metropolitana.
- Control y seguimiento de la aplicación del simulador al modelo de acreditación de programas de carreras.

Todo lo anterior acredita la intensidad que ha alcanzado la actividad académica y permite hacer juicios de valor con respecto a la transformación de la actividad académica y la implicación de los docentes lo que demuestra los avances en materia de preparación pedagógica y de mejora continua en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en la UMET.

En el Anexo 2 se muestran los diagramas de Gantt de las principales acciones de carácter metodológico desarrolladas desde el inicio del 2012.

CONTROL Y SEGUIMIENTO DE LAS CONFERENCIAS, SEMINARIOS, TALLERES Y CURSOS IMPARTIDOS A LOS PROFESORES DIRIGIDO A LA PREPARACIÓN PEDAGÓGICA DEL CLAUSTRO DE LA UMET.

La dirección efectiva del proceso de preparación pedagógica de los profesores universitario requiere del conocimiento de cómo se realiza el aprendizaje de los profesores que participan en los cursos propuestos y cuáles son sus resultados, dado que la evaluación del aprendizaje es una parte esencial del proceso de enseñanza que permite el control y seguimiento de la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos que los profesores adquieren como resultado del proceso. Permite comprobar el grado en que se cumplen los objetivos propuestos y constituye un elemento de retroalimentación y dirección del proceso de formación pedagógica.

Consideramos el control y el seguimiento como un proceso que nos permite:

- Conocer -en primer lugar- a los profesores, como destinatarios y sujetos activos de su aprendizaje, sus necesidades, intereses, expectativas y su experiencia anterior, incluyendo sus aciertos y errores.
- En segundo lugar, el proceso de aprendizaje que comprende los propósitos, los medios y los elementos que favorecen o dificultan dicho aprendizaje.
- En tercer lugar, el conocimiento de los resultados del proceso de preparación pedagógica entendidos como cambios relevantes y significativos en la experiencia y en las capacidades de los profesores.
- Valorar todos y cada uno de los elementos que constituyen la actividad educativa, desde su planificación y programación en los distintos niveles, hasta los resultados, pasando por la aplicación y puesta en práctica de las estrategias y actividades previstas. En

esta valoración interesa destacar los criterios cualitativos y la determinación de las necesidades de mejora.

- Decidir acerca de las medidas de ayuda individualizada necesarias para lograr el desarrollo óptimo en cada profesor, en función de sus posibilidades.

Este ámbito también comprende las decisiones sobre posibles y necesarios cambios en la programación y en la práctica docente, en la metodología y en los recursos, así como sobre las calificaciones, promoción y titulación correspondientes.

El control y seguimiento de la preparación pedagógica se realiza sistemáticamente manteniendo un monitoreo por parte de los niveles de dirección de la institución y se emplean para ello diferentes modalidades entre ellas la rendición de cuenta al HCUS mensualmente por la Vicerrectoría académica, visitas a clases sin previa comunicación a docentes en las tres sedes (Quito, Guayaquil y Machala) por las diferentes instancias de dirección, entrevistas formales e informales a estudiantes y profesores, encuestas dirigidas a conocer el grado de satisfacción de profesores y estudiantes de la implementación referentes al proceso de preparación pedagógica (profesores) y respecto a la calidad de las clases (estudiantes).

Por otra parte, el control de la ejecución del Programa de Carrera Docente se lleva a cabo teniendo en cuenta también los indicadores que establecen los órdenes de control como CEAACES y CES. Es por ello que se ajustan con frecuencia las estrategias seguidas y en tal sentido la propuesta es flexible y garantiza la retroalimentación y la adecuación inmediata a las necesidades y demandas del entorno (ver figura 1).

Se inauguró en el año 2011 el Centro de Formación en Docencia Universitaria que es el ente ejecutor y el responsable del seguimiento y control del Programa de Carrera Docente en la Universidad Metropolitana. Desde su inauguración ha certificado competencias en los docentes universitarios pertenecientes o no al claustro interno de la UMET. En el Anexo 3 se aprecian los diferentes talleres y

cursos que se desarrollarán entre el 2012 y el 2013 auspiciados por el centro con la participación de personalidades de las ciencias pedagógicas.

CAPITULO III ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA CONCEPCIÓN, VALIDACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA DE SUPERACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA PARA GARANTIZAR EL ACCESO Y RETENCIÓN DE ESTUDIANTES EN LA UMET

En este capítulo se expresan los resultados obtenidos en el proceso de investigación; a partir del empleo de métodos y técnicas tales como: método de criterios de expertos (Método Delphi) por la posibilidad que ofrece de obtener información de forma independiente, de intercambio de información y de evitar evaluaciones superficiales; Técnica de ladov para conocer el grado de satisfacción de los profesores que participaron en el proceso de formación pedagógica (Programa de Carrera Docente), se realiza una medición de los cursos, conferencias, seminarios y talleres planificados por niveles de formación después de haber recibidos los contenidos de los cursos impartidos, esto permitió contrastar el grado de satisfacción de los profesores y constituye una de las vías utilizadas en la implementación de la propuesta..

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA CONCEPCIÓN Y APLICACIÓN DEL MÉTODO DE CRITERIOS DE EXPERTOS (MÉTODO DELPHI) PARA LA VALIDACIÓN DEL PROGRAMA PROPUESTO

Este método permitió extraer la información de los expertos que conforman un grupo heterogéneo, analizar las convergencias de opiniones en torno a la propuesta que se aborda en la investigación, facilitar a los expertos entrevistados emitir sus opiniones sin saber qué es lo que otros colegas opinan llegando a un consenso de ideas, reflexiones, criterios incidiendo en la mejora de la problemática planteada. Se basó en la utilización sistemática e iterativa de juicios de opiniones de un grupo de expertos hasta llegar a un acuerdo, en este

proceso se trató de evitar las influencias de individuos o grupos dominantes y al mismo tiempo existió la retroalimentación facilitando el acuerdo final.

Los pasos lógicos seguidos para la aplicación del Método Delphi fueron: la concepción inicial del programa propuesto, se realiza una caracterización de la preparación pedagógica del claustro de profesores haciendo énfasis en el campo de acción que será contextualizado el mismo, se describen las vías que lo conforman, así como la fundamentación pedagógica teniendo en cuenta los fundamentos filosóficos, psicopedagógicos y didácticos en que se sustenta el programa, se explicitan los estándares tenidos en cuenta en su elaboración para el control y seguimiento, así como una de las vías utilizadas para la implementación del mismo en la UMET.

Selección de los expertos

A los expertos seleccionados se les envió la siguiente carta, invitándolos a participar en el proceso de investigación. A esta carta se adjuntó una encuesta para medir su nivel de competencia y registrar algunos datos personales de interés para la investigación.

Contenido de la carta:

Conociendo su experiencia en el trabajo docente en la educación superior y su habitual disposición a colaborar con el trabajo científico de otros colegas, le ruego acepte participar en la validación del Programa dirigido a la superación profesional de los docentes de la Universidad Metropolitana para el acceso y retención de estudiantes universitario cuyo objetivo es la propuesta de un programa de cursos, conferencias, seminarios y talleres dirigido a lograr la preparación pedagógica del claustro que contribuirá a mejorar el acceso y retención de los estudiantes universitarios a la UMET.

Con el objetivo de que ofrezca sus criterios sobre dicho modelo. Puede responderme por escrito o vía correo electrónico. Muchas gracias por anticipado.

Saludos, Ing. Carlos Espinoza Cordero.
Rector Universidad Metropolitana

Cuestionario:

1. Marque con una cruz (x), en una escala creciente de 1 a 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento e información que posee sobre el proceso de formación pedagógica de los profesores universitarios.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Realice una autovaloración, según la tabla siguiente, de sus niveles de argumentación o fundamentación sobre el tema objeto de investigación.

Fuentes de argumentación	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted sobre el tema formación pedagógica.			
Su experiencia práctica en su área del conocimiento			
Consulta de autores nacionales sobre el tema.			
Consulta de autores extranjeros sobre el tema.			
Su propio conocimiento del estado del tema.			
Su intuición.			

Seguidamente se muestra en una tabla, el coeficiente de competencia de los expertos (k), se contrastaron la información recogida de los expertos con los coeficientes establecidos para la aplicación del método Delphi y se realiza la evaluación del coeficiente de competencia de cada experto que participa en el

proceso de validación, se demuestra en la tabla de resultados que los 12 expertos seleccionados su coeficiente de competencia es superior a 0.8 ($k > 0.8$) por lo que fueron aceptados para efectuar el proceso de validación.

Expertos	K_c	K_a	K
1	1,0	1,0	1,0
2	0.8	0,89	0,84
3	1,0	1,0	1,0
4	0,9	0,89	0,89
5	0,9	0,89	0,89
6	1,0	1,0	1,0
7	0.8	0,89	0,84
8	1,0	1,0	1,0
9	0.8	0,89	0,84
10	0.8	0,89	0,84
11	1.0	0,89	0,9
12	0,84	0,9	1.0

K_c : coeficiente de conocimiento o información que tiene el experto en relación con el tema objeto de estudio

K_a : coeficiente de argumentación o fundamentación de los criterios del expertos

K : índice de competencia

Fórmula para determinar el índice de competencia K

$$K = \frac{1}{2}(K_c + K_a)$$

La competencia del experto es ALTA si $K > 0.8$

La competencia del experto es MEDIA si $0.5 < K \leq 0.8$

La competencia del experto es BAJA si $K \leq 0.5$

Los expertos por unanimidad indicaron que lo dejaran en el anonimato, pero se convenio la posibilidad de informar su procedencia y sus características distintivas, de los 12 expertos seleccionados, 5 son de nacionalidad cubana y poseen el grado científico de Doctores en Ciencias y con una experiencia docente de más de 20 años en la educación superior, 3 son de nacionalidad ecuatoriana y poseen grado científico de Doctores en Ciencias y con una experiencia docente de más de 20 años en la educación superior, 3 son de nacionalidad española y poseen el grado científico de Doctores en Ciencias y con una experiencia docente de más de 20 años en la educación superior, 1 es de nacionalidad canadiense y poseen el grado científico de Doctores en Ciencias y con una experiencia docente de más de 20 años en la educación superior.

Los 7 criterios emitidos por los expertos después de realizar las rondas correspondientes atendiendo a la metodología establecida se ponderaron y validaron.

Criterio 1: Los expertos consideran que el Programa que se propone es muy pertinente, novedoso y aplicable en el contexto ecuatoriano.

Criterio 2: Los expertos consideran que en el diagnóstico realizado debió ampliarse el muestreo y no solo dirigido a 5 Universidades de Guayaquil, sino a las 11 Universidades posicionadas legalmente en este territorio.

Criterio 3: Consideran los expertos que debe incluirse en un anexo lo relacionado con el Reglamento de admisión y nivelación para el acceso de los estudiantes a la Universidad Metropolitana.

Criterio 4: Consideran los expertos que se deben mencionar las formas de control, seguimiento y evaluación empleadas en la implementación del Programa.

Criterio 5: Existe un consenso en los 12 expertos que participan en el proceso de validación que el Programa propuesto puede ser aplicado ya que es muy pertinente, importante y novedoso para todas las Universidades del Ecuador.

Criterio 7: Los 9 expertos extranjeros (Cuba (5), España (3) y Canadá (1)) que participan en el proceso se pronuncian y establecen comparaciones con los existentes en sus países resaltando la percepción, concepción y originalidad en las vías utilizadas para la implementación del Programa.

Los resultados obtenidos al aplicar el paquete estadístico orientado al ámbito de las Ciencias Sociales SPSS para Windows versión 11.0, de ello se infiere que el comportamiento del coeficiente de variación, valor de las ligaduras y el coeficiente Kendall o coeficiente de correlación de rango, demuestran el alto grado de concordancia de los expertos con los criterios emitidos que validan Los resultados de los estadígrafos analizados son:

Coeficiente de Variación:

Este consiste en dividir la Media Aritmética de cada criterio entre la Varianza, y así se obtiene el Coeficiente de Variación, y por tanto nos dará el grado de concordancia de los expertos para cada criterios, mientras MAYOR sea el valor del coeficiente de variación MENOR será el grado de concordancia de los expertos. En los resultados obtenidos se observan que son MUY BUENOS y que existe concordancia entre los criterios emitidos por los expertos sobre la validación del modelo propuesto

Resultados:

- 1.0.0902.
- 2.0.0945.
- 3.0.0905.
- 4.0.0990.
- 5.0.0904.
- 6.0.0905.
- 7.0.0910.

Valor de las ligaduras es de 240.50.

El valor de las ligaduras es el resultado de los rangos iguales, llamadas ligaduras a las que ofreció cada experto para cada criterio, por lo que define como un valor ALTO el 240.50. Si el valor de las ligaduras fuera CERO; esto significa que las evaluaciones realizadas por los expertos son diferentes. En nuestro caso el valor de las ligaduras es ALTO 240.50 y significa que las evaluaciones realizadas por los expertos son CONVERGENTES, es decir, están de acuerdo en un por ciento alto con los 7 criterios emitidos y evaluados. El Coeficiente Kendall o Coeficiente de Correlación de Rango es de 15,07. Este coeficiente se emplea para medir el grado de concordancia de los expertos teniendo en cuenta todos los criterios que se han emitidos.

Si el valor de X calculado es MAYOR que el X tabulado rechazamos la hipótesis planteada ya que no existe ninguna concordancia entre los expertos con los criterios; pero si el X calculado es MENOR que el X tabulado como es nuestro caso el X calculado es de 1491.92 que es MENOR que el X tabulado hay comunidad de criterios; esto quiere decir que existe convergencia de criterios entre los expertos.

El chi cuadrado empleado es de 16.92 que quiere decir que se empleó un 95% atendiendo a la tabla de valores estadísticos utilizados en este trabajo.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA APLICACIÓN DE LA TÉCNICA DE IADOV PARA CONOCER EL GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES QUE PARTICIPAN EN EL PROCESO DE PREPARACION PEDAGÓGICA DE LA UMET.

Esta técnica se aplicó a todos los profesores que participaron en los cursos, conferencias, seminarios y talleres en esta etapa de puesta en práctica el programa hasta el mes de febrero 2012. Esta técnica tiene como objetivo conocer el nivel de satisfacción que tienen los profesores. Se aplicó la encuesta siguiente.

Encuesta aplicada a todos los profesores que participaron en los cursos, conferencias, seminarios y talleres de preparación pedagógica en la UMET

La búsqueda de vías que ayuden a lograr la preparación pedagógica del claustro de la UMET se ha convertido en un elemento esencial del quehacer diario de todo el equipo de investigación que participa en esta noble tarea. Tus respuestas guiarán nuestra reflexión y permitirán arribar a juicios de valor sobre lo que debe permanecer y sobre lo que debemos comenzar a transformar. En cada aspecto debes contestar de acuerdo a la escala siguiente:

1. Clara Satisfacción.
2. Más satisfecho que insatisfecho.
3. No definido.
4. Más insatisfecho que satisfecho.
5. Clara insatisfacción.

Aspectos	Grado de satisfacción				
	1	2	3	4	5
Durante el desarrollo de los cursos, conferencias, seminarios y talleres se propicia el diálogo entre el profesor que imparte y sus estudiantes					
Las exposiciones que realiza el profesor resultan claras y comprensibles					
Se propicia el trabajo solidario y cooperación entre los profesores-estudiantes					
Recibes actualizados los contenidos que te orientan					
Estos cursos, conferencias, seminarios y talleres han despertado motivación para perfeccionar tu proceder en el aula					
Los problemas de actualidad social, cultural y política son objeto de tratamiento en los cursos, conferencias, seminarios y talleres que recibes.					

Los cursos, conferencias, seminarios y talleres te han resultados motivantes y han cumplidos con tu expectativa profesional					
En los cursos, conferencias, seminarios y talleres se aplican los conocimientos y están dirigido a la solución de problemas reales o simulados del proceso que se generan en el aula					
Se estimula creatividad por parte de los profesores que imparten los cursos, conferencias, seminarios y talleres					
Se exige la realización de trabajo independiente y la autopreparación					
La evaluación contribuye a eliminar las dificultades en el aprendizaje.					
Los resultados de las evaluaciones que se realizan son justos.					
En los cursos, conferencias, seminarios y talleres se propician las condiciones para el trabajo multidisciplinarios.					
Se emplean en los cursos, conferencias, seminarios y talleres los medios de enseñanza que ayuden a la mejor comprensión de los contenidos impartidos por los profesores.					
La bibliografía que recibes está a tu alcance y actualizada.					

Por su colaboración gracias.

La escala de valores del índice grupal que se toma al aplicar la técnica es para valores comprendidos entre:

1 y 0.5 Satisfacción

0.49 y -0.49 Contradicción

-0.5 y -1 Insatisfacción

Estos valores representados gráficamente en un eje se aprecian de la forma siguiente:



Figura 3. Técnica de ladov. Fuente: Elaboración propia

Resultados obtenidos en la aplicación de la Técnica de ladov

Los resultados cuantitativos del grado de satisfacción fueron los siguientes:

Los valores asignados a esta escala de satisfacción son los siguientes:

- Máxima satisfacción (1).
- Satisfecho (0.5).
- No definido (0).
- Insatisfecho (- 0.5).
- Máxima Insatisfacción (- 1).

Aspectos	Coficiente de satisfacción
Durante el desarrollo de los cursos, conferencias, seminarios y talleres se propicia el diálogo entre el profesor que imparte y sus estudiantes	0.985
Las exposiciones que realiza el profesor resultan claras y comprensibles	1.000

Se propicia el trabajo solidario y cooperación entre los profesores-estudiantes	1.000
Recibes actualizados los contenidos que te orientan	1.000
Estos cursos, conferencias, seminarios y talleres han despertado motivación para perfeccionar tu proceder en el aula	1.000
Los problemas de actualidad social, cultural y política son objeto de tratamiento en los cursos, conferencias, seminarios y talleres que recibes.	1.000
Los cursos, conferencias, seminarios y talleres te han resultado motivantes y han cumplidos con tu expectativa profesional	0.998
En los cursos, conferencias, seminarios y talleres se aplican los conocimientos y están dirigido a la solución de problemas reales o simulados del proceso que se generan en el aula	0.995
Se estimula creatividad por parte de los profesores que imparten los cursos, conferencias, seminarios y talleres	0.992
Se exige la realización de trabajo independiente y la auto preparación	0.923
La evaluación contribuye a eliminar las dificultades en el aprendizaje	0.997
En los cursos, conferencias, seminarios y talleres se propician las condiciones para el trabajo multidisciplinarios	0.941
Los resultados de las evaluaciones que se realizan son justos.	0.982
Se emplean en los cursos, conferencias, seminarios y talleres los medios de enseñanza que ayuden a la mejor comprensión de los contenidos impartidos por los profesores.	0.999
La bibliografía que recibes está a tu alcance y actualizada.	1.000

La fórmula utilizada para obtener los resultados fue:

$$I = a (1) + b (0.5) + c (0) + d (- 0.5) + e (-1) / N$$

Donde a, b, c, d, e son las cantidades de profesores clasificados en cada una de las escalas de satisfacción y N es la cantidad de profesores tomados como muestra en este caso es de un 100 % ya que fueron encuestados todos los profesores que representa una cifra total de 103 docentes que participaron en los diferentes cursos, conferencias, seminarios y talleres que se fueron impartidos hasta el mes de febrero 2012.

La escala de valores del índice grupal que se toma al aplicar la técnica es:

Para valores comprendidos entre.

-1 y -0.5 Insatisfacción.

-0.49 y 0.49 Contradicción.

0.5 y 1 Satisfacción.

Después de aplicar y procesar los resultados fueron los siguientes por cada indicador establecido en la encuesta.

Estos resultados demuestran que el nivel de máxima satisfacción de los profesores que intervienen en el proceso de preparación pedagógica es uno de los resultados fundamentales del Programa de Carrera Docente (en esta Etapa de implementación de los cursos, conferencias, seminarios y talleres).

En las figuras a continuación se muestran parte de los resultados obtenidos en el ámbito ACADEMIA evaluado por pares externos provenientes del CEAACES.

En la tabla a continuación se muestran resumidos los valores obtenidos por cada una de las carreras con respecto a los indicadores de macrocurrículum, perfil del profesional, mesocurrículum y syllabus (programa de asignatura).

Es necesario destacar que en cada caso el puntaje máximo a lograrse por carrera era de 12 puntos. Los resultados obtenidos, sin dudas obedecen al trabajo desarrollado para potenciar la profesionalización y la preparación pedagógica del claustro universitario.

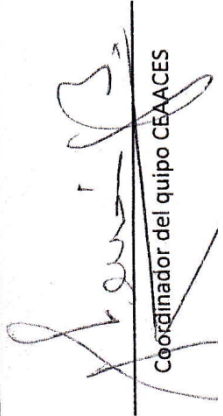
Carrera	Meso Curriculum	Perfil del profesional	Macro Curriculum	Sylabus	Total (max. 12 puntos)
Sistemas Informáticos	2	3	2	3	10
Gestión Empresarial Quito	3	3	2	3	11
Administración de Boticas y Farmacias	3	3	2	3	11
Diseño Gráfico	3	3	2	3	11
Ciencias de la Educación Mención Educación Básica	2	3	2	3	10
Gestión Empresarial Quito	3	3	3	3	12

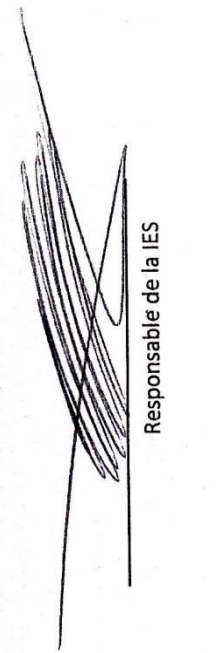
De la tabla anterior puede inferirse que, como lo demuestran las actas suscritas por los evaluadores externos y que se muestran en las figuras a continuación, los puntajes en el ámbito ACADEMIA tienen una moda de 11 y una media de 10.83 puntos lo que ubica a la UMET en un lugar ventajoso en cuanto al ámbito en cuestión y que demuestra lo acertado de las estrategias de formación pedagógica seguidas por la institución.

FORMULARIO DE CONSOLIDACIÓN DE DATOS A NIVEL DE CARRERA
Currículo

CODIGO DE LA INSTITUCIÓN: 1056
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD METROPOLITANA
MATRIZ: EXTENSIÓN: CENTRO DE APOYO: OTRO: X
NOMBRE: CENTRO ACADEMICO QUITO
NOMBRE DE LA CARRERA: SISTEMAS DE INFORMACION

No.	Variable	Valor de la Variable	Observaciones
1	Existencia de macro currículo con características básicas	2	El Macro currículo no contiene los Fundamentos filosóficos de la carrera, ni las bases pedagógicas de la carrera
2	Existencia de perfil de egreso de la Carrera	3	
3	Existencia de meso currículo coherente y con productos para cada nivel de estudio	2	El Meso currículo no contiene los propósitos de aprendizaje en cada nivel de la malla curricular, ni los productos de aprendizaje a ser alcanzados
4	Carreras con formato institucional para elaborar syllabus.	3	


Coordinador del equipo CEAACES

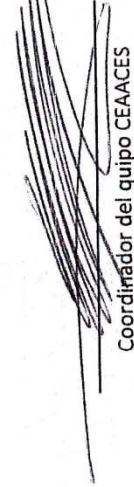

Responsable de la IES

FORMULARIO DE CONSOLIDACIÓN DE DATOS A NIVEL DE CARRERA		
Currículo		
No.	Variable	Valor de la Variable
1	Existencia de macro currículo con características básicas	2
2	Existencia de perfil de egreso de la Carrera	3
3	Existencia de meso currículo coherente y con productos para cada nivel de estudio	2
4	Carreras con formato institucional para elaborar sílabus.	3

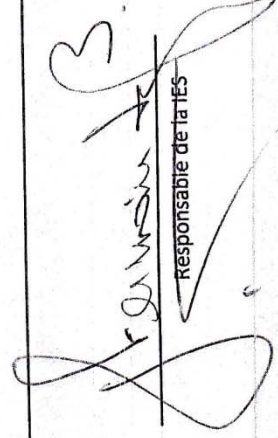
Observaciones

Se requiere documentar las tendencias evolutivas de la carrera y la descripción detallada de las experiencias educativas que privilegian el proceso

No se especifica con claridad los propósitos y los productos educativos de cada uno de los niveles o ejes formativos de la carrera



Coordinador del equipo CEACES

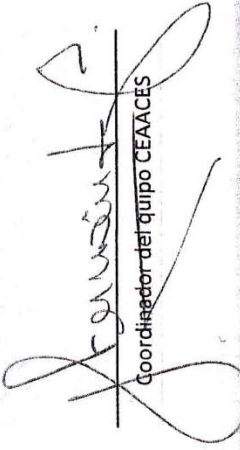


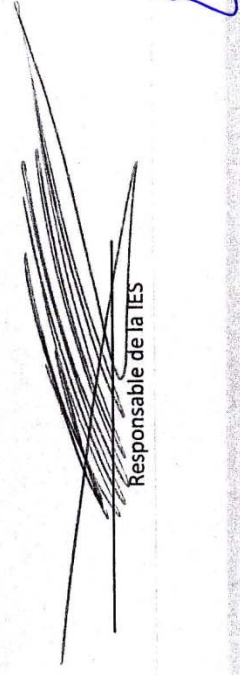
Responsable de la TES

FORMULARIO DE CONSOLIDACIÓN DE DATOS A NIVEL DE CARRERA
Currículo

CODIGO DE LA INSTITUCIÓN: 1056
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD METROPOLITANA
MATRIZ: EXTENSIÓN: CENTRO DE APOYO: OTRO: X
NOMBRE: CENTRO ACADEMICO QUITO
NOMBRE DE LA CARRERA: GESTION EMPRESARIAL

No.	Variable	Valor de la Variable	Observaciones
1	Existencia de macro currículo con características básicas	3	
2	Existencia de perfil de egreso de la Carrera	3	
3	Existencia de meso currículo coherente y con productos para cada nivel de estudio	2	El Meso currículo no contiene los propósitos de aprendizaje en cada nivel de la malla curricular, ni los productos de aprendizaje a ser alcanzados
4	Carreras con formato institucional para elaborar syllabus.	3	


 Coordinador del equipo CEAACES


 Responsable de la IES

FORMULARIO DE CONSOLIDACIÓN DE DATOS A NIVEL DE CARRERA
 Currículo

CODIGO DE LA INSTITUCIÓN: 1056

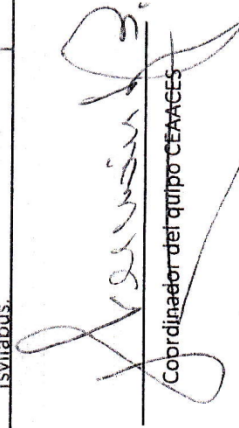
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD METROPOLITANA

MATRIZ: EXTENSIÓN: CENTRO DE APOYO: OTRO: X

NOMBRE: CENTRO ACADEMICO QUITO

NOMBRE DE LA CARRERA: DISEÑO GRAFICO

No.	Variable	Valor de la Variable	Observaciones
1	Existencia de macro currículo con características básicas	3	
2	Existencia de perfil de egreso de la Carrera	3	
3	Existencia de meso currículo coherente y con productos para cada nivel de estudio	2	El Meso currículo no contiene los propósitos de aprendizaje en cada nivel de la malla curricular, ni los productos de aprendizaje a ser alcanzados
4	Carreras con formato institucional para elaborar syllabus.	3	


 Coordinador del equipo CEACES



Responsable de la IES

Por otra parte, los resultados obtenidos al finalizar este proceso también dan cuenta del cumplimiento de un grupo de indicadores como por ejemplo el cumplimiento de la estructura y las categorías docentes del claustro que ya en el semestre A 2012 se comporta como se muestra en la tabla a continuación. Es necesario destacar que, además del esfuerzo para cumplirse con la LOES, la universidad cuenta por vez primera con un claustro con el que se puede trabajar metodológicamente las carreras y al que se le puede preparar y capacitar desde el punto de vista pedagógico.

	Guayaquil	Quito	Machala	Total	%
Docentes a tiempo completo	11	20	13	66	48.5
Docente a medio tiempo	20	38	7	65	47.8
Docente por horas	0	0	5	5	3.7
Total UMET	136				

En el segundo semestre de 2012 se proyecta una disminución de la cantidad de docentes a medio tiempo para cumplir con los indicadores establecidos por los órganos de control.

CONCLUSIONES

La investigación en su proceso dialéctico, propicia una comprensión holística del objeto de estudio y cumpliendo rigurosamente las tareas científicas y el objetivo general explicitado en el diseño teórico metodológico de la investigación se arriba a las siguientes conclusiones:

1. Se determinaron los fundamentos teóricos metodológicos que sustentan la formación pedagógica de los docentes, mediante el análisis y contextualización de las concepciones teóricas asumidas para sustentar el programa de cursos, conferencias, seminarios y talleres dirigidos a la preparación pedagógica del claustro de profesores de la UMET
2. Se realizó un diagnóstico determinándose las regularidades con respecto a los niveles de formación pedagógica de los profesores que conforman el claustro y permitió establecer la preparación pedagógica para contribuir al acceso y la retención en la educación superior y específicamente en la UMET
3. Se elaboró y fundamentó el Programa de cursos, conferencias, seminarios y talleres dirigido a lograr la preparación pedagógica del claustro que contribuirá a mejorar el acceso y retención de los estudiantes universitarios a la UMET.
4. Se valida el Programa de cursos, conferencias, seminarios y talleres dirigido a lograr la preparación pedagógica del claustro aplicando métodos cualitativos y cuantitativos, así como técnicas científicas que garantizan los resultados obtenidos durante el proceso de investigación. Se muestran resultados que validan la pertinencia y el impacto que ha tenido en la formación del claustro de la UMET la implementación del Programa de Carrera Docente lo que llevó a la UMET a resultados satisfactorios en la recién finalizada evaluación institucional a la que fue

sometida.

5. Se realizaron, por primera vez en la UMET, varias actividades de carácter metodológico para la organización y perfeccionamiento del modelo educativo y de los programas de las carreras y las asignaturas lo que permitió la mejora en los diseños curriculares y la mejora en la calidad de la clase.
6. Los cursos, conferencias, seminarios y talleres impartidos contribuyeron a la elevación de los índices de retención constatándose que en los semestres académicos B 2011 y A 2012 el abandono disminuyó en un 75 % comparativamente con los semestres precedentes.
7. Las acciones desarrolladas como parte del Programa de Carrera docente le ofrecieron las herramientas necesarias para la acción tutorial y el acompañamiento del claustro a los estudiantes egresados lo que llevó a que se titularan al finalizar el semestre B 2011 374 estudiantes lo que elevó la eficiencia terminal de menos de un 7% a un 19,3 %. Es necesario destacar que la Universidad se colocó a la cabeza de las universidades clasificadas en categoría E en este sentido.
8. La propuesta de Programa de Carrera Docente contribuyó a consolidar a la UMET como la institución de educación superior que lidera los procesos de integración y se muestra como el ente impulsor real de equidad social, inclusión, flexibilidad y evolución de los diseños curriculares en función de la apertura y las garantías de acceso de las personas con discapacidad a la educación universitaria en Ecuador.

RECOMENDACIONES

En el transcurso de toda investigación científica y como resultado lógico de la solución de problemas científicos, existen determinadas variables de investigación que, por ser fundamentales para el logro de los objetivos, tienen un seguimiento a partir del problema que genera sus relaciones; sin embargo, en muchas ocasiones la propia profundización en sus características delatan otras nuevas para las cuales no se tienen una solución de inmediato y suelen poseer la importancia necesaria para constituirse en nuevos problemas científicos, lo que sin dudas es un resultado importante de cualquier proceso de investigación

Aun cuando se hayan obtenido los resultados esperados de una investigación se necesitan ciertos esfuerzos para poder implementarlos, en este sentido nos permitiremos proponer algunas recomendaciones que pueden contribuir a perfeccionar los resultados obtenidos en nuestro estudio y pueden abrir nuevas líneas de investigación.

- Continuar la implementación del Programa de cursos, conferencias, seminarios y talleres dirigido a lograr la preparación pedagógica del claustro y su contante perfeccionamiento en función de potenciar la excelencia en los procesos de acceso y retención de los estudiantes universitarios de la UMET.
- Recomendar a los organismos de control de la República del Ecuador la socialización del Programa avalados por su rigor científico y metodológico para la implementación en todas las universidades ecuatorianas.
- Incluir al estudiantado universitario en los procesos de formación pedagógica para responder a las demandas de docentes a partir de que la edad promedio del claustro ecuatoriano supera los 60 años. Para ello podría manejarse la participación de los estudiantes de grados terminales en el Programa de Carrera Docente y para los que se encuentren

cursando los primeros niveles introducir Pedagogía como materia optativa inicialmente hasta la inclusión como materia obligatoria con el rediseño de los programas de las carreras.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberti, Inés. (2005). Aspectos demográficos de la familia. Revista de la infancia y sociedad., (29).
- Alles, M. A. (2002). Gestión por competencias: El diccionario. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. A. (2006). Desempeño por competencias. Evaluación de 360o. Buenos Aires: Granica.
- Alonso Hinojal, Isidro. (2002). Sociología de la familia. España: Guardiana de publicaciones.
- Álvarez de Zayas, C. (1984a). Perfeccionamiento de los planes de estudios de la enseñanza superior cubana. Revista científica metodológica Enrique José Varona.
- Álvarez de Zayas, C. (1984b). Sobre las regularidades que se presentan en el proceso de enseñanza en la educación superior ciencias pedagógica. La Habana: MES.
- Álvarez de Zayas, C. (1992). La escuela en la vida. La Habana: MES.
- Álvarez de Zayas, C. (1994). Perfeccionamiento de los planes de estudio de la Educación Superior. La Habana: EMPES.
- Álvarez de Zayas, C. (1996). La universidad como institución social. Sucre: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Álvarez de Zayas, C. (1998a). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio. La Habana: s.n.
- Álvarez de Zayas, C. (1998b). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana. La Habana: EMPES.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). Didáctica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. (2001). Diseño Curricular. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C., Buzón, M., & Labarrete, G. (1990). Diseño curricular de la educación superior. La Habana: I.S.P. «Enrique José Varona».
- Alvira Martín, Francisco. (1991). Metodología de la evaluación de programas. Cuadernos metodológicos. Madrid: centro de investigaciones sociológicas.
- América latina 2020:Escenarios, alternativas, estrategias. (2010). López Segre, Francisco. Argentina: s.n.
- Angulo, F y Blanco, N. (1994). Teoría y desarrollo del currículum. España:

Morata.

- Añorga, Julia. (2007). Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. La Habana: ISPEJV.
- Arés, Patricia. (1990). Mi familia es así: Psicología social. La Habana: Ciencias Sociales.
- Arés, Patricia. (1999). Familia actual: Realidades y desafíos. La Habana: Universidad de la Habana.
- Arias, Guillermo. (1986). Apuntes sobre la educación especial. Revista Educación, (61), 10.
- Arias, Héctor. (1995). La comunidad y su estudio. La Habana: Pueblo y Educación.
- Arnaz, J. A. (1998). La planeación curricular. Mexico: Trillas.
- Baute, L. (2011). Sistemátización de la formación pedagógica de los profesores universitarios en la superación profesional postgraduada.
- Baca, U. (1995). Evaluación de proyecto. Mexico: McGraw-Hill.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gernica.
- Bautista Jiménez, Rafael. (1993). Necesidades educativas especiales. España: Aljibe.
- Blanco Guijarro, Rosa. (1996). Nueva conceptualización de la educación especial y perspectiva del futuro en el marco de los acuerdos internacionales. España: Aljibe.
- Brovetto, J. (1994). Formar para lo desconocido. Apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción. Serie "Documentos de Trabajo N° 5. Universidad de la República. Montevideo – Uruguay.
- Bruner, J. (1998). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.
- Canovas Suárez, T. (2006). Propuesta de capacitación para el personal docente de la educación preuniversitaria en la etapa de las transformaciones. (Tesis de doctorado). Universidad de la Habana, La Habana.
- Casado, Demetrio. (1991). Panorama de la discapacidad. España: Intrees.
- Castro Escarrá, O. (2006). La dirección de la superación de maestros y profesores en la escuela. Dirección, organización e higiene escolar. Parte 1. La dirección de la escuela. (pág. p.123). s.l.: s.n.
- Cerezal Mezquita, Julio. (2002). Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas. Ciudad de la Habana: s.n.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. Pro-Posições vol.20 no.2 Campinas, pp. 141-166, May/Aug. 2009. Recuperado a partir de

- <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>) Acceso: mayo 08 (2012).
- Chiroleu, Adriana, (2011). La educación superior en América Latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas?. *Avaliação (Campinas)* 2011, vol.16, n.3, pp. 631-653. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000300008>) Acceso: abril 18 (2012).
- Chivás Ortiz, Felipe. (1994). La actividad creativa y sus implicaciones. ¿Por qué? ¿Para qué y cómo alcanzar la calidad?. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cinterfor/oit. (Cinterfor/oit). El enfoque de competencia laboral: Manual de formación. Montevideo.
- Cohen I. (1999). Métodos de investigación educativa. Mexico: Muralla.
- Colectivo de autores. (2002). Compendio de pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2003). Diseño y desarrollo del currículo: Trabajos realizados en el marco del programa de doctorado de la universidad de Oviedo y Cienfuegos. Oviedo: KRK.
- Coll, C. (1989). Psicología y curriculum. Barcelona: Laia.
- Corral, R. (1992). Teoría y diseño curricular: una propuesta desde el enfoque histórico cultural. La Habana: EMPES.
- CRESALC. (1996). Ideas, problemas y propuestas. Conferencia regional sobre política y estrategia para la transformación de la educación superior en América Latina y el caribe. Caracas: CRESAL.
- Cuba. Ministerio de educación superior. (1984). Reglamento del trabajo docente metodológico,- en las resoluciones ministeriales #1105/82 y 150/83. Ciudad de la Habana: MES.
- Danilov, N.A. (1975). Didáctica de la escuela media. Moscú: Prosvesheni.
- De Alba, A. (1991). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Canales, FH. (1998). Metodología de la investigación. Mexico: Limusa.
- De Zubiría, Julián. (2010). La nueva escuela y el modelo activista. Los modelos pedagógicos. La Habana: Pueblo y Educación.
- Del Bono, Julio Abel. (1996). Cultura, educación y desarrollo. UNESCO/CRESAL.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (1980). Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares. *Perfiles educativos*, (10).
- Díaz Barriga, F. (1990a). Didáctica y currículo. Mexico: Paidós.

- Díaz Barriga, F. (1990b). Metodología de diseño curricular para educación. Mexico: Trillas.
- Estebaranz, García, A. (1999). Didáctica e innovación curricular. España: Universidad de Sevilla.
- Espinoza, C. et al (2012) El acceso y la retención a la Educación Superior de estudiantes con discapacidad desde la perspectiva ecuatoriana. Artículo aceptado para publicar en la revista Formación Universitaria, Chile
- Espinoza, C. et al (2012a) Modelo para la gestión del proceso de acceso y retención de estudiantes universitarios con discapacidad en la Universidad Metropolitana del Ecuador. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Universidad 2012, Habana, Cuba.
- Espinoza, C. et al (2011). La investigación científica de las discapacidades: una estrategia de pertinencia en la Universidad Metropolitana para contribuir a la calidad de vida en Ecuador. En CTS, Universidad y Sociedad, Editorial UMET-UCf, Ecuador.
- Fernández, Manuel. (1996). Compendio de la didáctica general. Madrid: Paldes.
- Gagner, R., & Briggs, I. (1990). La planificación de la enseñanza. Mexico: Trillas.
- Gairín, J. (2005). Nociones de desarrollo curricular. El crédito europeo. Madrid: Instituto de ciencias de la educación de la universidad complutense.
- García Pastor, Carmen. (2001). La deficiencia mental como problema educativo. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Universidad de Málaga.
- Gonczy, A. (2001). Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencia. Canada: s.n.
- González Maura, Viviana. (2000). La orientación profesional como estrategia educativa para el desarrollo de intereses profesionales y de la responsabilidad del estudiante universitario. Informe de investigación. Universidad de la habana: CEPES.
- González Rey, Fernando. (1996). La personalidad, educación y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in europe. final report. phase one. Bilbao: Universidad de deusto.
- González, Maura Viviana. (2000). Educación de valores y desarrollo profesional en el estudiante universitario. Revista cubana de educación superior, XX(3), 78- 84.
- González, Maura Viviana. (2001). La orientación profesional en la educación superior. una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes. Universidad de la habana: CEPES.

- Guerrero Serón, A. (1999). Enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de educación*.
- Guerrero, A., Acosta, E., & Taborda, A. (1999). Competencias clave para la orientación ocupacional. *Acciones complementarias de acompañamiento a la formación*. Madrid: GPS.
- Hernández Sampieri, Roberto. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- Hernández, F. (1993). *El currículum*. Cuadernos de pedagogía, (185).
- Hevia Castañeda, Ángel Emilio. (1999). Teoría y práctica del diseño curricular. un acercamiento a las tendencias internacionales en el diseño curricular de carreras de ingeniería y conferencia impartida en la inauguración del curso de diseño curricular de la maestría en docencia universitaria. Argentina: s.n.
- Heward, William L. (1992). *Programas de educación especial 1*. España: CEAC.
- Heward, William L. (2008). *Hacia la igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas*. Luxemburgo: s.n.
- IDRM. (2004). *Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Informe regional de las Américas 2004*. Chicago
- Illan Romeu, N. (2000). *Didáctica y organización en educación especial*. España: Aljibe.
- Informe de la Misión Manuela Espejo. (2004). Ecuador: Organismo del gobierno del Ecuador.
- Irigoin, M., & Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: CINTERFOR.
- Jiménez Martínez, Paco. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Jiménez, Paco. (2001). *De la educación especial a educación en la diversidad*. España: Aljibe.
- Jiménez, Paco. (2005). *Diagnóstico y tratamiento del autismo*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Johnston, Mauritz, Jr. (1997). *Definitions and models in curriculum. Theory, education theory*. s.l.: s.n.
- Klingberg, Lothar. (1980). *Introducción a la didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Kovadloff, S. (2003). *La educación y la construcción de ciudadanía*. En: Jaim Etcheverry, G. y col. Op. cit.
- Labarrere, Reyes. G. (1994). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Larousse. (1996). *Diccionario Básico de Lengua Española*. Mexico: Ultra.

- Latorre Beltrán, Antonio. (2001). Bases metodológicas de la investigación educativa. España: Universidad de Barcelona.
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión.
- Leontiev, Alexei N. (1982). Actividad, conciencia, personalidad. La Habana: Pueblo y Educación.
- Levy-Leboyer, C. (2001). Gestión de las competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas. Barcelona: Gestión 2000.
- LOES (Ley Orgánica de Educación Superior), 2010. Recuperado a partir de http://www.senescyt.gob.ec/c/document_library/get_file?uuid=29ad2ecf-15aa-4110-9d82-e5994ca36d72&groupId=10156) Acceso: octubre 21, (2010).
- Maingon Sambrano, R, 2007. Caracterización de los estudiantes con discapacidad: Caso: Universidad Central de Venezuela. Rev. Ped. abr., vol.28, no.81 p.43-79. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000100003&lng=es&nrm=iso Acceso: Mayo 7 (2012).
- Majmutov, M. I. (1983). La enseñanza problémica. La Habana: Pueblo y Educación.
- Marimón, J. A. (2005). Aproximación al modelo como resultado científico en Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Villa Clara: ISP Félix Varela.
- Mertens, Leonard. (2001). La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Recuperado a partir de <http://www.oei.es>
- Ministerios de Educación y Ciencia. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Monreal Gimeno, M. C. (2006). Reflexiones sobre la enseñanza universitaria ante la convergencia europea en la educación en el siglo XXI. Barcelona: Nuevos horizontes.
- Morales, M. (2005). La investigación pedagógica. La Habana: CEPROF.
- Morán Oviedo, P. (1997). La docencia como actividad profesional. Mexico: Gernica.
- Núñez Jover, Jorge. (1996). La ciencia y la tecnología como procesos sociales. La Habana: Pueblo y Educación.
- Núñez Jover, Jorge. (1999). La ciencia y la tecnología como procesos sociales. La Habana: Félix Varela.
- Océano. (1999). Diccionario Ilustrado de Lengua Española. Barcelona: Ramón Sopena.
- Oliveros Martín-Varés, I. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario .madrid. narcea. Revista complutense de educación, 17(1),

101-118.

- Ordaz Lorenzo, R. (2003). La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación. La Habana: ISPEJV.
- Pansza, M. (1999a). Operatividad de la didáctica. Tomo II. Mexico: Gernica.
- Pansza, M. (1999b). Pedagogía y currículum. Mexico: Gernica.
- Parra, S. (1999). Homenaje a Pablo Freire. España: Universidad de Girona.
- Pereda Martín, S., & Berrocal Berrocal, F. (2001). Gestión de recursos humanos por competencias. Barcelona: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez Gómez, A. (1988). Currículum y enseñanza: análisis de sus componentes. España: Universidad de Málaga.
- Pérez Gómez, A. (1990). Comprender y enseñar a comprender. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Philippe. (2000). Construir las competencias desde la escuela. Brasil: s.n.
- Petrovsky, A. V. (1985). Psicología general. Moscú: Progreso.
- Pinto, Villatoro, R. (1992). Saber enseñar. Mexico: CECSA.
- Presidencia Constitucional de la Republica. (2010). Ley orgánica de educación superior. Ecuador: Organismo del gobierno del Ecuador.
- Puigdemívol, I. (2007). La Educación Especial en la Escuela Integrada. Una perspectiva desde la diversidad. (7ma. ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Rodríguez Rebastillo, Marisela. (1999). Formación de los conocimientos científicos en los estudiantes. La Habana: Académica.
- Rose, D., Meyer, A. (2000). Universal Design for Learning. Journal of Special Education Technology, 15, pp. 67-70.
- Ruiz, Ariel. (2002). Metodología de la investigación. La Habana: Pueblo y Educación.
- Sacristán, Gimeno. (1985). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum. Salamanca: Anaya.
- Sacristán, Gimeno. (1989). El currículum una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Sacristán, Gimeno. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata.
- Saenz Barrios, O. (1994). Didáctica general. Un enfoque curricular. España: Marfil.
- Salcedo, I. (1992). Metodología de la enseñanza de la biología. Holguín, Cuba: Centro gráfico de Holguín.

- Samaniego de García, Pilar, (2012). Hacia una educación inclusiva. Informe del CERMIES. Capítulo IV. España.
- San Martín Zamora, Raúl. (2000). Plan marco o programa de formación por competencias profesionales para el técnico medio en tecnología de los alimentos. La Habana.
- Sánchez, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad. Ideas y actitudes del personal docente e investigador. Revista de Educación, N° 354, págs. 321-322
- Sancho, J.M. (1989). La problemática de la evaluación. Mexico: Laia.
- Serna, María I. (2003, Mayo). El modelo por competencias en el itson. Revista Perspectiva Universitaria, 2(2).
- Silvestre Oramas, Margarita. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Simeón R. E. (1996). Estrategia de la ciencia y tecnología en Cuba. La Habana: s.n.
- Sladona, M. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia. Argentina: s.n.
- Spencer, I.M. (1993). Competence and work. New York.: Wiley and Sons.
- Stehouse, I. (1987). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- Stenhouse. I. (1997). La investigación como base de la enseñanza. España: Morata.
- Talízina, Nina F. (1987). Fundamentos de la enseñanza en la educación superior. La Habana: EMPES.
- Trápaga Mariscal, F. (1991). Metodología de la enseñanza de la biología. La Habana: Pueblo y Educación.
- Tunerman, C. (1996). La educación superior en el umbral del siglo XXI. Venezuela: CRESAL UNESCO.
- Tyler, R. (1990). Principios básicos del currículum. Antología de evaluación curricular. Mexico: UNAN.
- UNESCO. (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior. s.l.: s.n.
- UNESCO. (1996). Bases para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO.
- UNESCO. (1998). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. conferencia mundial sobre la educación superior. París - Francia: s.n.
- Vargas, José. (2001). Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. s.l.: s.n.
- Vega, M., & Garrote, N. (2005). La lección expositiva desde un enfoque

centrado en el alumno. Madrid: Instituto de ciencias de la educación de la universidad complutense.

Vigotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

Zabalza Beraza, M. A. (2002). La enseñanza universitaria. el escenario y sus protagonistas Narcea. Madrid: Narcea.

Zabalza, M.A. (1991). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

ANEXO 1

Diagnóstico realizado a todas las Universidades de Guayaquil relacionado sobre la inserción, acceso, retención tratamiento y flexibilidad sobre los estudiantes con discapacidad.

En esta etapa el objetivo fundamental que se persigue es realizar un diagnóstico relacionado con la inserción, acceso, retención, tratamiento y flexibilidad en las 11 Universidades de Guayaquil, incluida la Universidad Metropolitana que cuenta en estos momentos con 355 estudiantes con algún tipo de discapacidad que representa cerca del 15% de su matrícula actual.

La base legal de la Educación Especial en Ecuador tiene como sustento declaraciones internacionales como la Declaración de Jomtiem, Tailandia 1990 donde se declara; *La educación para todos*, la educación es un derecho fundamental del ser humano.

La Educación Especial en Ecuador, se origina a partir de ideales eminentemente humanos; ayudar a las familias a obtener opciones para integrar en la comunicad a las personas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) o capacidades diversas como actualmente se le conoce. La eficacia en el tratamiento obedece a los avances de la psicología, psicoterapia y pedagogía.

Las necesidades educativas especiales (N.E.E.) o capacidades diversas son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de experiencias de aprendizaje establecidas en el diseño curricular.

Existen necesidades educativas específicas o capacidades diversas, cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social, cultural o la combinación de cualquiera de estas) afecta el aprendizaje hasta el punto que se necesiten “acomodos” especiales en el currículum, infraestructura y las

condiciones de aprendizaje con el objetivo que el estudiante tenga un acceso adecuadamente a su aprendizaje y logre su desarrollo personal integral.

La Ley de Educación Ecuatoriana establece una atención prioritaria y preferente para los estudiantes con N.E.E. asociados o no a la discapacidad. La educación especial, que atiende personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en instituciones de educación especial o integrada a la educación formal, dependiendo de su grado de discapacidad y de sus potencialidades.

En la comunidad ecuatoriana existe un gran porcentaje de ciudadanos con discapacidad o capacidades diversas. Pero la pregunta es ¿cuántos están realizando estudios superiores?, es ínfima la cifra. Se habla de igualdad de oportunidades, es decir, del proceso por el cual los diversos sistemas de la sociedad, el marco material, los servicios, las actividades, la información y la documentación se dan de igual forma y de manera efectiva, accesible a todos. ¿Cuántas universidades e instituciones superiores se corresponden con esta definición?, ¿Cuántas universidades incluyen programas que favorecen el aprendizaje a estudiantes con capacidades diversas?

La problemática de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afectan prioritariamente a las orientaciones de política general de un país. Por lo tanto no se puede separar de la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar al que aspira y de la manera en que se concibe el “vivir juntos”.

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizajes, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes y profesores.

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los profesores y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

A continuación se presenta un estudio detallado del proceso de obtención de datos para la recolección de información primaria relacionada con el acceso, retención, tratamiento y flexibilidad ofrecida a personas con discapacidad en la educación superior

Fueron entrevistadas, en esta oportunidad personalidades relacionadas con la actividad académica y bienestar universitario y en la mayoría de los casos acompañado de los rectores de 11 Universidades de Guayaquil, detectando un importante número de dificultades y necesidades en lo que al tema respecta.

Los indicadores a medir en esta entrevista fueron los siguientes:

- Cantidad de estudiantes con discapacidad que hoy se encuentran matriculados en su universidad, especificando: tipo de discapacidad, carrera, sexo y edad.
- Cantidad de docentes con discapacidad que hoy se encuentran contratados en su universidad, especificando: tipo de discapacidad, carrera, sexo y edad.
- Cantidad de personal administrativo con discapacidad que hoy se encuentran contratado en su universidad, especificando: tipo de discapacidad, función, sexo y edad.
- Estadísticas sobre adaptaciones curriculares aprobadas a estudiantes con capacidad diversa.
- Tecnología implementada y materiales didácticos existentes en la institución con el fin de favorecer la comunicación y el pleno acceso a la investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes con capacidad diversa.
- Evidencias de estrategias desarrolladas en función del cambio de actitud donde se relacionen las acciones de concientización desarrolladas con los docentes y estudiantes sin discapacidad.
- Existencias de “acomodos” especiales en la infraestructura y las condiciones de aprendizaje con el objetivo que el estudiante tenga un acceso adecuado a su aprendizaje y logre su desarrollo personal integral

Los resultados obtenidos se muestran a continuación.

UNIVERSIDAD METROPOLITANA

La Universidad Metropolitana (UMET) ostenta una matrícula de 2808 estudiantes, cursando sus estudios para alcanzar el tercer nivel en sus tres sedes (Quito, Guayaquil y Machala) ubicados en las 12 Carreras que se ofrecen en esta universidad. Dentro del estudiantado y los docentes se vislumbran alrededor de un 15% con discapacidades física, motoras y cognitivas, cifra está que los ubica en una posición importante con respecto al resto de las universidades.

Aun cuando no existen evidencias de inclusión en la actividad curricular para esta enseñanza, en la universidad se están llevando a cabo varios proyectos que contribuirán a las transformaciones curriculares para acomodar el sistema de enseñanza de estudiantes con discapacidad, muestra de esto es la edición de audio libros para estudiantes con discapacidades visuales, la implementación y utilización de software con el objetivo de crear habilidades informacionales en estos estudiantes, se encuentran trabajando en la arquitectura de la universidad para crear condiciones que faciliten la movilidad de discapacitados y la inclusión en este modelo de cursos y conferencias a los profesores del tratamiento que debe brindarle a los estudiantes con discapacidad que se encuentran en los salones de clases de la UMET.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

La Universidad Católica de Santiago de Guayaquil es una de las instituciones académicas más prestigiosas del Ecuador, con 9 facultades y 51 carreras en el pregrado y en el postgrado con 14 maestrías y 6 especializaciones.

Cuenta con dos programas de acompañamiento estudiantil, APE (Asesorías Pedagógicas Estudiantiles) y APEI (Asesorías Pedagógicas Estudiantiles con modalidad Inclusión). Ambos programas brinda el acompañamiento necesitado a los estudiantes que así lo requieran. El primero de ellos asesora al estudiante

que presenta alguna dificultad en el uso del metalenguaje de alguna materia en las carreras, mientras que el segundo hace un acompañamiento a los estudiantes que presenta algún tipo de capacidad diversa (visual, física, emocional, auditiva y de lenguaje) que le impide su máximo desempeño dentro del proceso de aprendizaje.

Según se muestra en los (Anexos 1 y 2) en esta universidad existe un total de 65 estudiantes con discapacidad y el mayor porcentaje está dado en estudiantes con discapacidades cognitivas, o sea de aprendizaje.

Aun cuando no muestran evidencias de modificaciones curriculares para la inclusión, apoyan el aprendizaje de estudiantes con capacidades diversas con el uso de software educativo específicamente para estudiantes con discapacidad visual.

ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL (ESPOL)

La ESPOL con una matrícula de 1719 estudiantes, consta de 5 facultades de ingeniería y 23 carreras para el pregrado. 10 maestrías para la formación de postgrado y 6 programas de tecnología y otras oportunidades académicas, se muestran de la siguiente manera en el tema de las capacidades diversas y la inclusión de programas para esta enseñanza.

Las estadísticas se comportan como se muestran en las tablas abajo.

No existen evidencias de inclusión en los programas curriculares, consideran que sus estudiantes para ingresar deben tener plena capacidad física, motora y cognitiva pues son formados en carreras técnicas.

Hasta el momento solo brindan ayuda a discapacitados empíricamente, como muestra de esto llevan a cabo un programa para los discapacitados visuales, con el uso de la tecnología apoyado por la CONADIS y por el Centro de Información Bibliotecarios de esta institución nombrado “ Mis manos son tus ojos” donde llevan a cabo programas informáticos y de diseño de proyectos, pretendiendo con este programa que los estudiantes discapacitados se integren a la sociedad a través de software libres y redes sociales.

UNIVERSIDAD AGRARIA

La Universidad Agraria de Guayaquil, con una matrícula de 4000 estudiantes de ellos 500 en postgrado y un total de 11 carreras, declara que la universidad desarrolla un software educativo para estudiantes con capacidades diversas, no tienen evidencias de inclusión en los programas curriculares pero si un alto espíritu de solidaridad, lo que los hace sensibilizarse ante las discapacidades de sus estudiantes y docentes y así de esta forma convertirse en mejores profesionales y seres humanos.

Identifican dentro del estudiantado aquellos con discapacidades cognitivas y generan atención diferenciada para elevar sus conocimientos, aun cuando presentan esta discapacidad son considerados con un alto nivel profesional

UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO

La Universidad del Pacífico con una de sus sedes en Guayaquil, ostenta una matrícula de 480 estudiantes, reconocen dentro de su estudiantado un 10% con capacidades diversas, lo que representa un 6% con discapacidades físicas y motoras y un 4% con discapacidades cognitivas.

No muestran evidencia alguna de inclusión en el proceso curricular para el aprendizaje continuo de los estudiantes discapacitados, solo se acogen a lo que dicta la ley de educación superior con respecto al tema.

Por otra parte notifican que son consecuentes con los estudiantes discapacitados, son flexibles ante los costos para el ingreso, crean condiciones con el fin de eliminar barreras arquitectónicas como ramplas, diseños únicos de baños, etc.

Además imparten una asignatura nombrada “Responsabilidad social empresarial”, donde los estudiantes desarrollan la sensibilidad necesaria para enfrentarse ante la sociedad actual en el mundo empresarial, lo que los hará más profesionales y humanos.

Se pudo constatar que no aplican el uso de la tecnología para apoyar las actividades docentes de sus discapacitados.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA EMPRESARIAL DE GUAYAQUIL (UTEG)

La Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil UTEG, ostenta una matrícula de 1200 estudiantes en pregrado y postgrado, con 16 carreras de ellas 11 son del corte ingenieril y empresarial y las restantes de las ciencias sociales.

Dentro de la comunidad universitaria concurren solo 4 estudiantes con capacidades diversas, 2 en pregrado y 2 en postgrado además de 1 docente y un administrativo ubicado en la biblioteca para un total de 6 discapacitados. Todos ellos con discapacidades físicas, motoras y cognitivas. Brindan ayuda a una estudiante madre de un niño discapacitado, ofreciéndole descuentos en los costos de ingresos a la Universidad.

En estos momentos se encuentran trabajando en programa para inclusión, apoyándose de un grupo de estudiantes de la carrera de psicología con el fin de

preparar a estudiantes discapacitados en su inserción en el mundo empresarial y así su inserción a la sociedad, específicamente en las materias de Reclutamiento y selección del personal e Higiene y seguridad laboral.

Con todo lo antes dicho se resume que no existe aun, evidencias de inclusión en el proceso docente educativo, tampoco vinculan la tecnología para apoyar el desarrollo docente de los estudiantes discapacitados y se encuentran trabajando en acomodar la estructura arquitectónica con el fin de mejorar la accesibilidad de estos estudiantes a todas las áreas de la Universidad.

UNIVERSIDAD ESPÍRITU SANTOS (UEES)

Esta universidad con una matrícula de 4700 estudiantes 4000 en pregrado y 700 en postgrado, con 10 facultades y 30 carreras, tienen dentro de su matrícula un bajo porcentaje de estudiantes discapacitados.

La entrevista arrojó resultados pertinentes como la inexistencia de evidencias de estrategias en función del cambio de actitud donde se relacionen las acciones de concientización con los docentes y estudiantes sin discapacidad, o sea no presentan cambios o acomodados en los programas curriculares que propicien el desarrollo del aprendizaje de estudiantes con capacidades diversas, aunque ofrecen opciones a estudiantes con discapacidad en la materia de educación física por ejemplo, que para ellos es obligatoria, a estos estudiantes le da la terapias psicológicas y yoga.

Han detectado discapacidad cognitiva y para ellos brindan atención diferenciada a través de tutorías por parte de los docentes.

Desde la biblioteca universitaria, ofrecen a estos estudiantes discapacitados software educativo, audiovisual y plataformas para desarrollar habilidades en el uso de las TICs.

UNIVERSIDAD SANTA MARÍA

La universidad Santa María, con 15 años de existencia en el país y una matrícula de 1164 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera; 942 en pregrado, 97 en

postgrado y 125 en memoria de titulación, se muestra en esta oportunidad como un caso atípico a los antes visto.

Entre sus estudiantes hacen matricula varios con capacidades diversas, pero no se mostraran estadísticas pues en la institución no se manejan para el tema en cuestión. No existen distinciones ni diferencias entre sus estudiantes, para ellos todos son iguales aun cuando sean estudiantes o profesores discapacitados.

Por tanto no existen evidencias de inclusión en currículo, cuando son detectadas las capacidades diversas pues son tratadas con la dedicación requerida en el momento de su aparición.

Se visitaron la Universidad Salesiana de Guayaquil, Universidad Estatal de Guayaquil y Universidad Casa Grande, pero no enviaron la información requerida, no obstante se constato en las entrevistas realizadas que no existen estrategias de inclusión para el tratamiento de personas con discapacidad.

Regularidades del diagnóstico realizado en las 11 Universidades de Guayaquil se incluye la Universidad Metropolitana.

- No existen estrategias de inclusión para el tratamiento de personas con discapacidad en las universidades diagnosticadas.
- Existen 2 Universidades de las 11 diagnosticada que tienen proyectadas algunas adaptaciones curriculares y lo realizan con el objetivo de cumplir con las indicaciones de los organismos de control del estado ecuatoriano.
- El empleo de recursos informáticos apoyados en la TICs es escaso solo se evidencian en 2 Universidades de las 11 diagnosticadas.
- En 2 Universidades de las 11 diagnosticadas se le brinda un tratamiento especial en el orden económico (becas, ayudas económicas y diferenciación en el pago de colegiaturas).
- No existen estrategias para potenciar los cursos de nivelación o cursos propedéuticos para los estudiantes que acceden a la educación superior con un tratamiento especial a personas con discapacidad.

Este diagnóstico permite observar la dimensión y el alcance de la problemática objeto de investigación de esta obra y demostrar la necesidad de proponer un modelo de superación profesional que tenga en cuenta la profesionalización del claustro de profesores y el tratamiento que debe brindarle estos, a las personas con discapacidad que se encuentran en los salones de clases, es por estas razones que para poder apreciar el comportamiento de esta cualidad distintiva el diagnóstico se extiende a todas las universidades de Guayaquil donde se demuestra que el tema de la discapacidad no es trabajado en los modelos de superación profesional que se han aplicados en el Ecuador.

Cronograma de actividades realizadas ASESORÍA ACADÉMICA UMET. Mes de marzo de 2012.

Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
Asesoramiento para la preparación de la planificación docente en la Sede Quito y sus centros académicos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Revisión y análisis crítico de las mallas curriculares de todas las carreras de la Sede Quito.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Participación en curso sobre marco lógico de proyectos.	■	■																															
Confección de propuesta de reglamento de evaluación docente.												■	■	■	■	■																	
Confección de modelo por competencias para la UMET.													■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Revisión de documentos PEDI y POA.														■	■																		
Confección de propuesta de plan de trabajo individual.																	■	■	■	■	■												
Asesoría para elaboración de programas analíticos de las asignaturas en la Sede Quito y sus centros académicos.																							■	■	■	■	■						
Confección de los programas analíticos de las asignaturas a impartir.																													■	■	■	■	■
Revisión y actualización de guías para el proceso de contratación de profesores.																															■	■	■

ANEXO 3



CENTRO DE FORMACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, 2012 - 2013

Nº	Nombre del Curso	Nº créditos	Fechas
1	Formación de Asesores de Trabajos de Titulación	2	06 al 22 de marzo de 2012
2	Modelo Pedagógico por Competencias	5	23 abril al 07 de julio de 2021
3	Curso Básico de Pedagogía	4	10 julio a 05 noviembre 2012
4	Modelo Educativo y Pedagógico	2	enero a febrero de 2013
5	Modelos de acreditación de la calidad en la Educación Superior	3	marzo a mayo 2013
6	Evaluación de Aprendizaje en la Educación Superior	2	junio a de julio de 2013
7	Gestión de la información	1	agosto de 2013
8	Programación Neurolingüística	3	septiembre noviembre de 2013
9	Cultura Jurídica	2	Diciembre 2013
TOTAL		24	

Quito, a 01 de febrero de 2012

Lic. Eugenio Égüez

COORDINADOR