

TESIS DOCTORAL

2015

**LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR BIMODAL EN LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD  
TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA (ECUADOR)**

**RUTH MARLENE AGUILAR FEIJOO  
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN  
Y PEDAGOGÍA SOCIAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Directora: MARTA RUIZ CORBELLA  
Codirectora: M<sup>ª</sup> JOSE BAUTISTA-CERRO RUIZ**

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN  
Y PEDAGOGÍA SOCIAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR BIMODAL EN LA  
EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD  
TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA (ECUADOR)**

**RUTH MARLENE AGUILAR FEIJOO  
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Directora: MARTA RUIZ CORBELLA  
Codirectora: M<sup>a</sup> JOSE BAUTISTA-CERRO RUIZ**



## DEDICATORIA

A mis padres  
que desde el cielo guían mis pasos.

A mis hermanos (as) y sobrinos (as),  
razón de mi vida

A todos los profesores inquietos  
por el aprendizaje de sus alumnos.

**Ruth**



## AGRADECIMIENTOS

De manera especial y con profundo afecto deseo expresar mi reconocimiento a las Autoridades de la UTPL y a mis profesores de Doctorado de la UNED, por permitirme soñar mejores horizontes y ayudarme a crecer como persona.

Quiero resaltar y agradecer la labor de mi Directora de tesis, Dra. Dña. Marta Ruiz Corbella, quien con profesionalismo, disponibilidad sin límites e inmenso corazón me motivó y orientó mi trabajo de investigación, aporte invaluable, sin el cual no hubiera podido llegar a la meta.

A la Dra. María José Bautista-Cerro Ruiz por sus acertadas y valiosas sugerencias para el desarrollo del trabajo de investigación.

Al Dr. Lorenzo García Aretio, insigne Maestro, que con su ejemplo de constancia y esfuerzo iluminaron mi mente y mi corazón.

Al Dr. Eulogio Real Deus, profesor de la Universidad Santiago de Compostela, por sus sugerencias, correcciones y aportaciones estadísticas.

Al Dr. Fausto Aguirre, académico de la Lengua Española, por revisar la redacción y el lenguaje de este trabajo. Gracias por su amistad.



A los expertos de diversas universidades europeas y latinoamericanas que validaron el instrumento de investigación y a los profesores de la UTPL que con calidez y espíritu generoso participaron en este estudio.

A mis hermanos y sobrinos, soporte cariñoso en este largo caminar, en compensación a todos los momentos no compartidos al dedicar tantas horas a la tarea de investigar.

A Diana, Lizeth y Yofre que con entusiasmo y paciencia apoyaron el proceso de aplicación del cuestionario, ingreso y procesamiento de la información y diseño del informe.

Son muchas más las personas que han hecho posible esta tesis y es difícil recoger todos sus nombres, sin embargo, a todos ellos mi más sincero agradecimiento.



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>Pág. 1</b>
---------------------------	---------------

## **PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y MARCO CONTEXTUAL**

<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>7</b>
<b>LA UNIVERSIDAD Y EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO</b>	
1.1. Definiciones de universidad .....	7
1.2. La Reforma Universitaria de Córdoba .....	14
1.3. La universidad ecuatoriana .....	17
1.4. Misión y funciones de la universidad .....	20
1.5. La universidad ante los nuevos tiempos y los nuevos retos.....	28
1.6. El nuevo paradigma en la educación universitaria.....	31
1.6.1. Razones que justifican un cambio de paradigma.....	31
1.6.2. Cambios que implica el nuevo paradigma.....	34
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>43</b>
<b>EL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI, COMPETENCIAS Y FUNCIONES</b>	
2.1. El profesor universitario.....	43
2.1.1. Definiciones e importancia .....	44
2.1.2. Cualidades y características personales del profesor universitario.....	47
2.2. Competencias y funciones del profesor universitario .....	54
2.2.1. Evolución del concepto competencia .....	54
2.2.2. Definiciones del concepto de competencia.....	57
2.2.3. Características de las competencias.....	73
2.2.4. Clasificación de las competencias.....	74

	<b>Pág.</b>
2.2.4.1. Clasificaciones en el ámbito profesional/ laboral.....	74
2.2.4.2. Clasificaciones de las competencias en el ámbito educativo .....	78
2.2.5. Competencias que requiere el docente universitario del s. XXI.....	82
2.2.6. Funciones del profesor universitario.....	92
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>99</b>
<b>CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>99</b>
3.1. Información general del Ecuador: .....	100
3.2. La Universidad Técnica Particular de Loja .....	103
3.2.1. Datos históricos de la UTPL.....	104
3.2.2. Aspecto legal.....	107
3.2.3. Identidad Institucional: visión, misión y valores. ....	107
3.2.4. Áreas estratégicas. ....	109
3.2.5. Los departamentos, las secciones departamentales y las titulaciones como un nuevo sistema de organización y trabajo. ....	111
3.2.6. Oferta académica y población estudiantil de pregrado y postgrado. ....	115
3.3. Organización y gestión. ....	122
3.3.1. La sede central. ....	122
3.3.2. Los centros universitarios. ....	123
3.4. Evaluación y acreditación institucional .....	124
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>125</b>
<b>LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: PRESENCIAL, A DISTANCIA Y BIMODAL</b>	
4.1. El profesor Presencial. Funciones y actividades .....	125
4.2. El profesor a distancia. Funciones y actividades .....	130
4.3. La educación bimodal y el profesor bimodal .....	136
4.3.1. Surgimiento, definición de educación bimodal .....	139
4.3.2. Funciones y actividades del profesor bimodal .....	145
4.3.3. Perfil ideal del profesor bimodal.....	150

## **SEGUNDA PARTE ESTUDIO EMPÍRICO**

<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>154</b>
<b>METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
5.1. Proceso metodológico de la investigación .....	154
5.1.1. Población a investigar .....	156
5.1.2. Variables clasificatorias .....	159
5.2. Construcción y validación del cuestionario de autoevaluación de competencias docentes.....	160
5.2.1. Elaboración y validación de la parte “A” del cuestionario de autoevaluación. ....	160
5.2.2. Elaboración y validación de la parte “B” del cuestionario de autoevaluación de competencias docentes. ....	167
5.2.2.1. Revisión de cuestionarios y otros instrumentos para evaluar competencias docentes.....	169
5.2.2.2. Elaboración del cuestionario de autoevaluación de competencias para el docente universitario bimodal (parte “B”). ....	179
5.2.2.3. Validación de la parte “B” del cuestionario de autoevaluación de competencias docentes. ....	181

	<b>Pág.</b>
5.2.3. Prueba piloto del cuestionario de autoevaluación de competencias docentes (partes “A” y “B”).....	198
5.2.4. Versión definitiva de la parte “B” del cuestionario de autoevaluación de competencias docentes.....	207
5.2.5. Análisis de consistencia interna del cuestionario de autoevaluación en función de los resultados de la prueba piloto. ....	209
5.3. Aplicación del cuestionario de autoevaluación a los profesores bimodales de la UTPL.....	211
5.4. Análisis de consistencia interna del cuestionario de autoevaluación en función de los resultados del estudio final.....	218
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>223</b>
<b>CARACTERIZACIÓN DEL PROFESOR BIMODAL DE LA UTPL. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	
6.1. Características personales del profesor bimodal de la UTPL.....	223
6.2. Formación profesional y académica del profesor bimodal de la UTPL.....	229
6.2.1. Titulación de tercer nivel o grado .....	229
6.2.2. Titulación de cuarto nivel o Postgrado.....	236
6.2.3. Estudios que realizan en la actualidad los profesores bimodales. ....	241
6.2.4. Participación de los docentes en eventos académicos (cursos, seminarios o congresos). ....	244
6.2.5. Ámbitos y número de participaciones de los profesores bimodales en los dos últimos años.....	246
6.2.6. Publicaciones realizadas.....	252
6.2.7. Participación de los profesores bimodales en proyectos de investigación y vinculación con la colectividad (extensión).....	255
6.3. Características laborales del profesor bimodal de la UTPL .....	261
6.3.1. Experiencia docente previa al ingreso a la UTPL.....	261
6.3.2. Experiencia docente en el sistema presencial .....	263
6.3.3. Experiencia docente en educación a distancia. ....	264
6.3.4. Antigüedad laboral en la UTPL.....	265
6.3.5. Áreas donde los profesores bimodales ejercen la docencia. ....	270
6.3.6. Departamentos a los que pertenecen los profesores bimodales.....	275
6.3.7. Tiempo que destinan los profesores a las funciones universitarias. ....	278
6.4. Funciones y actividades que realiza el profesor bimodal de la UTPL .....	287
6.4.1. Actividades de docencia.....	288
6.4.2. Actividades de Investigación. ....	291
6.4.3. Actividades de vinculación con la colectividad o extensión.....	294
6.4.4. Actividades de gestión institucional.....	296
6.5. La docencia bimodal desde la percepción del profesorado .....	298
6.5.1. Fortalezas de la docencia bimodal. ....	299
6.5.2. Limitaciones en la docencia bimodal. ....	301
6.5.3. Grado de satisfacción con la docencia bimodal. ....	303
6.5.4. Preferencia de la modalidad educativa para impartir la docencia .....	304
<b>CAPÍTULO 7 .....</b>	<b>310</b>
<b>PERFIL COMPETENCIAL DE LOS PROFESORES BIMODALES DE LA UTPL. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	
7.1. Competencias específicas y transversales que poseen los profesores bimodales de la UTPL.....	310
7.2. Relación de las competencias con algunas variables clasificatorias.....	323

	<b>Pág.</b>
7.2.1. Competencias en relación al sexo del profesorado .....	323
7.2.2. Competencias y títulos de postgrado .....	325
7.2.3. Competencias y área en la que ejercen la docencia los profesores bimodales. ....	326
7.2.4. Las competencias y el desempeño docente.....	326
7.3. Perfil competencial real del profesor bimodal de la UTPL .....	332
7.4. Relaciones del perfil competencial con algunas variables personales, académicas y laborales .....	340
7.5. Perfil representativo de 8 competencias.....	347
7.6. Necesidades en la formación de los profesores bimodales .....	353
7.6.1. Propuesta para la formación de los profesores bimodales de la UTPL .....	361
7.6.2. Formación inicial del profesor bimodal.....	363
7.6.3. Formación permanente del profesor bimodal .....	365
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>368</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>380</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>410</b>
Anexo1a.....	411
Cuestionario para profesores bimodales de la UTPL - Parte A	
Anexo1b .....	417
Cuestionario de autoevaluación de competencias del docente bimodal de la UTPL - Parte B	
Anexo1c.....	427
Cuestionario abreviado de autoevaluación de competencias del docente bimodal de la UTPL	

## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

<b>TABLAS</b>		<b>Pág.</b>
Tabla1 .....	Universidades Ecuatorianas Acreditadas	19
Tabla 2 .....	Modelo educativo centrado en el alumno	35
Tabla 3 .....	Cualidades personales del docente universitario	49
Tabla 4 .....	Síntesis de las características personales del profesor universitario	52
Tabla 5 .....	Acepciones del término competencia	59
Tabla 6 .....	Elementos clave en las definiciones de competencia	60
Tabla 7 .....	Análisis de las definiciones de Competencias	61
Tabla 8 .....	Características de las competencias	73
Tabla 9 .....	Modelo Estructural de Competencias del Profesor Universitario (MECPU)	79
Tabla 10 .....	Competencias generales y específicas del profesor universitario	80
Tabla 11 .....	Estructura general del perfil competencial del docente bimodal de la UTPL	82
Tabla12 .....	Perfil de competencias docentes (Smith y Simpson, 1995)	84
Tabla 13 .....	Perfil de competencias docentes según Corominas.	86
Tabla 14 .....	Perfil de competencias docentes según Tobón	88
Tabla 15 .....	Funciones y tareas del docente universitario	95

	<b>Pág.</b>
Tabla 16 .....	102
Escolarización completa por edad y sexo en Ecuador	
Tabla 17 .....	112
Datos de la organización académica	
Tabla 18 .....	116
Estudiantes de la Modalidad presencial octubre 2012 - febrero 2013	
Tabla 19 .....	119
Estudiantes de la Modalidad Abierta y a Distancia matriculados en los diferentes programas de pregrado. Período octubre/2012 – febrero/ 2013	
Tabla 20 .....	122
Estudiantes de postgrado en la Modalidad a distancia. Abril – Febrero/ 2012	
Tabla 21 .....	134
Funciones y actividades del docente a distancia	
Tabla 22 .....	151
Competencias del Perfil Profesional del Docente Universitario Bimodal de la UTPL	
Tabla 23 .....	158
Determinación de la población a investigar	
Tabla 24 .....	159
Departamentos donde trabajan los profesoresbimodales investigados	
Tabla 25 .....	160
Variables clasificatorias consideradas en la investigación	
Tabla 26 .....	163
Clasificación de las preguntas de la parte “A” del cuestionario	
Tabla 27 .....	165
Expertos que participaron en la validación de la parte “A” del cuestionario de autoevaluación	
Tabla 28 .....	166
Sugerencias de los expertos para mejorar la parte “A” del cuestionario para los profesores bimodales de la UTPL	
Tabla 29 .....	170
Revisión de cuestionarios para la elaboración del instrumento de autoevaluación de competencias del docente bimodal de la UTPL	
Tabla 30 .....	183
Expertos seleccionados para la validación del cuestionario de Autoevaluación de Competencias docentes	
Tabla 31 .....	186
Modificaciones sugeridas por los expertos a las instrucciones de la autoevaluación	
Tabla 31 .....	189
Modificaciones sugeridas por los expertos en los indicadores	
Tabla 32 .....	191
Sugerencias de los expertos para la mejora de los indicadores	
Tabla 33 .....	193
Opinión de los expertos sobre el cuestionario de autoevaluación	
Tabla 34 .....	195
Recomendaciones para la mejora del cuestionario de autoevaluación	
Tabla 35 .....	197
Definición de ítems por competencia	
Tabla 36 .....	198
Categorías de la escala de dominio	

	<b>Pág.</b>
Tabla 37 .....	199
Profesores que participaron en la prueba piloto del instrumento de autoevaluación	
Tabla 38a .....	200
Sugerencias de los profesores que participaron en la prueba piloto, para mejorar la parte “A” del cuestionario de autoevaluación	
Tabla 38b .....	204
Sugerencias de los profesores que participaron en la prueba piloto, para mejorar la parte “B” del cuestionario de autoevaluación	
Tabla 39 .....	208
Competencias e indicadores del cuestionario de autoevaluación	
Tabla 40 .....	210
Fiabilidad del cuestionario de autoevaluación, mediante Alpha de Cronbach, con los resultados de la prueba piloto	
Tabla 41 .....	216
Población contemplada en la investigación	
Tabla 42 .....	216
Justificación de la población no investigada	
Tabla 43 .....	219
Fiabilidad del cuestionario de autoevaluación, mediante el Alpha de Cronbach, con los resultados del estudio final	
Tabla 44 .....	220
Fiabilidad del estudio final mediante la prueba de Dos Mitades	
Tabla 45 .....	232
Instituciones universitarias en las que han estudiado el tercer nivel los profesores bimodales de la UTPL	
Tabla 46 .....	235
Universidades donde obtuvieron la segunda titulación de tercer nivel los profesores bimodales de la UTPL	
Tabla 47 .....	247
Profesores bimodales que solo asistieron a eventos académicos en los dos últimos años	
Tabla 48 .....	247
Profesores que han presentado comunicaciones en eventos académicos de los dos últimos años	
Tabla 49 .....	248
Profesores que dan conferencias	
Tabla 50 .....	253
Publicaciones de los profesores bimodales por áreas del conocimiento	
Tabla 51 .....	254
Promedio de publicaciones realizadas por los docentes bimodales clasificados por sexo	
Tabla 52 .....	254
Promedio de publicaciones realizadas por los docentes bimodales, según edad	
Tabla 53 .....	255
Promedio de publicaciones realizadas por los docentes bimodales según el título de postgrado	
Tabla 54 .....	256
Participación en los proyectos de investigación por sexo	
Tabla 55 .....	257
Participación en los proyectos de investigación según título de grado y postgrado	



	<b>Pág.</b>
Tabla 56 .....	260
Profesores que realizan estudios en la actualidad y su participación en los proyectos de investigación	
Tabla 57 .....	272
Áreas donde los profesores bimodales de la UTPL desarrollan la docencia, clasificados por sexo	
Tabla 58 .....	272
Título de postgrado y áreas donde los profesores bimodales desarrollan la docencia	
Tabla 59 .....	276
Departamento al que pertenecen los docentes bimodales	
Tabla 60 .....	277
Otras áreas a las que pertenecen algunos profesores bimodales de la UTPL	
Tabla 61 .....	279
Distribución del tiempo de los profesores bimodales entre las funciones universitarias	
Tabla 62 .....	283
Distribución del tiempo de los profesores y su relación con las publicaciones	
Tabla 63 .....	284
Distribución del tiempo de los profesores y su relación con la participación en eventos académicos	
Tabla 64 .....	290
Actividades de docencia que realizan los profesores bimodales investigados	
Tabla 65 .....	293
Actividades de investigación que realizan los profesores bimodales	
Tabla 66 .....	295
Actividades de vinculación con la colectividad que realizan los profesores bimodales	
Tabla 67 .....	297
Actividades de gestión institucional que realizan los profesores bimodales	
Tabla 68 .....	299
Fortalezas de la docencia bimodal según la percepción de los profesores	
Tabla 69 .....	301
Limitaciones que los profesores descubren en la docencia bimodal	
Tabla 70 .....	314
Nivel de dominio de las competencias específicas	
Tabla 71 .....	319
Nivel de dominio de las competencias transversales	
Tabla 72 .....	330
Relación de las competencias con el desempeño docente	
Tabla 73 .....	334
Medias obtenidas por los profesores bimodales en las veinte competencias	
Tabla 71 .....	338
Perfiles competenciales de los profesores bimodales	
Tabla 75 .....	344
Perfiles competenciales de los profesores según la distribución del tiempo en cada función	
Tabla 76 .....	348
Predictores (competencias) seleccionados	
Tabla 77 .....	350
Análisis discriminante y perfil competencial	

	<b>Pág.</b>
Tabla 78 .....	351
Perfil con ocho competencias de los docentes bimodales	
Tabla 79 .....	353
Cursos prioritarios seleccionados por los profesores bimodales para la formación docente	

## FIGURAS

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Dimensiones de las competencias docentes .....	90
Figura 2. Funciones del docente universitario.....	93
Figura 3. Perfil del continente americano, Ecuador y Loja .....	100
Figura 4. Mapa político del Ecuador .....	101
Figura 5. Vista panorámica del campus de la UTPL .....	104
Figura 6. Estructura Administrativa de la UTPL .....	109
Figura 7. Estructura académica y de investigación .....	112
Figura 8. Crecimiento estudiantil de la modalidad a distancia (Promedios anuales) .....	117
Figura 9. Crecimiento estudiantil en el nivel de postgrado de la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL .....	121
Figura 10. Estructura de la Modalidad Abierta y a Distancia.....	123
Figura 11. Funciones del docente en la modalidad presencial.....	128
Figura 12. Proceso de Investigación .....	156
Figura 13. Estructura de la parte “A” del instrumento de investigación.....	162
Figura 14. Valoración de las instrucciones generales .....	185
Figura 15. Valoración de las dimensiones y competencias del Instrumento de autoevaluación .....	187
Figura 16. Valoración de los indicadores del cuestionario de autoevaluación .....	188
Figura 17. Valoración general del instrumento de autoevaluación .....	192
Figura 18. Estructura de la parte “B” del Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Docentes .....	207
Figura 19. Profesores bimodales de la UTPL clasificados por edad.....	224
Figura 20. Profesores bimodales de la UTPL clasificados por sexo.....	225
Figura 21. Profesores bimodales de la UTPL clasificados por el estado civil .....	226
Figura 22. Personas que conforman el núcleo familiar de los profesores bimodales de la UTPL.....	227
Figura 23. Actividades profesionales de los profesores bimodales fuerade la UTPL.....	228
Figura 24. Titulaciones de tercer nivel de los profesores Bimodales de la UTPL.....	230
Figura 25. Contexto en el que obtuvieron la titulación de tercer nivel los profesores bimodales de la UTPL .....	232
Figura 26. Titulaciones de tercer nivel.....	234
Figura 27. Segunda titulación de los profesores bimodales de la UTPL .....	234
Figura 28. Títulos de postgrado que poseen los profesores bimodales de la UTPL.....	237
Figura 29. Contexto donde han obtenido el postgrado los profesores bimodales de la UTPL .....	237
Figura 30. Título de postgrado de los profesores bimodales y contexto universitario donde los han obtenido.....	238
Figura 31. Titulación de Postgrado en relación a la edad de los Profesores bimodales .....	241
Figura 32. Profesores que están realizando estudios en la actualidad .....	242
Figura 33. Estudios de postgrado que realizan los profesores bimodales de la UTPL en la actualidad.....	243
Figura 34. Estudios de postgrado que realizan en la actualidad los profesores bimodales de la UTPL, según la edad .....	243
Figura 35. Participación de los profesores bimodales en eventos académicos .....	245
Figura 36. Temática de los eventos académicos en los que participación profesores bimodales .....	245
Figura 37. Promedio de la participación de los profesores bimodales en eventos académicos, según edad, en los dos últimos años .....	249

	<b>Pág.</b>
Figura 38. Promedio de la asistencia y participación de los profesores en eventos académicos según el título de postgrado.....	250
Figura 39. Promedio de la participación de los profesores en eventos por sexo y título de postgrado .....	251
Figura 40. Profesores bimodales de la UTPL que realizan publicaciones .....	252
Figura 41. Participación de los profesores bimodales en proyectos de investigación en el 2012 .....	256
Figura 42. Participación en los proyectos de investigación y eventos académicos .....	259
Figura 43. Participación de los profesores bimodales en proyectos de vinculación con la colectividad año 2012.....	260
Figura 44. Experiencia docente previa al ingreso a la UTPL de los profesores bimodales .....	262
Figura 45. Experiencia docente de los profesores bimodales en el sistema presencial de la UTPL.....	264
Figura 46. Experiencia docente de los profesores bimodales en el sistema a distancia de la UTPL .....	264
Figura 47. Antigüedad laboral de los profesores bimodales de la UTPL.....	265
Figura 48. Años de experiencia docente y títulos de pregrado de los profesores bimodales de la UTPL .....	267
Figura 49. Años de experiencia y títulos de postgrado de los profesores bimodales de la UTPL .....	268
Figura 50. Promedio de las publicaciones de los profesores bimodales, según años de experiencia .....	269
Figura 51. Promedio de participación de los profesores bimodales en eventos académicos en los dos últimos años, según su experiencia docente .....	270
Figura 52. Áreas donde los profesores bimodales de la UTPL desarrollan la docencia .....	271
Figura 53. Áreas a las que pertenecen los profesores bimodales de la UTPL y su participación en eventos académicos .....	273
Figura 54. Áreas donde los profesores bimodales desarrollan la docencia y realizan publicaciones .....	274
Figura 55. Áreas donde los profesores bimodales desarrollan la docencia y proyectos de investigación .....	275
Figura 56. Distribución del tiempo de los profesores bimodales según sexo.....	281
Figura 57. Promedio de la distribución del tiempo de los profesores bimodales, según el Título de postgrado .....	282
Figura 58. Distribución del tiempo de los profesores que realizan estudios en la actualidad .....	286
Figura 59. Distribución del tiempo de los profesores según las áreas de docencia .....	287
Figura 60. Funciones que realizan los profesores bimodales de la UTPL.....	288
Figura 61. Grado de satisfacción de los profesores con la docencia bimodal.....	304
Figura 62. Preferencia de los profesores por una modalidad para impartir la docencia.....	305
Figura 63. Preferencia de los profesores por la modalidad para impartir la docencia, según sexo .....	305
Figura 64. Preferencia de los profesores por la modalidad para impartir la docencia, según edad .....	306

	<b>Pág.</b>
Figura 65. Distribución del tiempo y preferencia de los profesores por la modalidad para impartir la docencia .....	307
Figura 66. Nivel de dominio de las competencias específicas y transversales .....	321
Figura 67. Perfil de los profesores bimodales con las veinte competencias.....	335
Figura 68. Perfiles competenciales según el sexo de los profesores .....	340
Figura 69. Perfiles competenciales y edad de los profesores.....	341
Figura 70. Perfiles competenciales y títulos de postgrado .....	342
Figura 71. Perfiles competenciales y áreas de docencia .....	343
Figura 72. Perfiles competenciales y distribución del tiempo por cada función .....	345
Figura 73. Perfiles competenciales y publicaciones de los profesores bimodales de la UTPL.....	346
Figura 74. Perfiles competenciales y la participación en eventos académicos de los profesores bimodales de la UTPL.....	347
Figura 75. Análisis discriminante del perfil de 8 competencias.....	349
Figura 76. Perfil de los profesores bimodales con ocho competencias .....	350
Figura 77. Profesores que deben recibir formación en la UTPL.....	355
Figura 78. Sugerencias para la formación y capacitación del docente bimodal de la UTPL.....	358



## INTRODUCCIÓN

Ha transcurrido ya más de una década del s. XXI y nos encontramos con un escenario configurado por rápidos avances científicos y tecnológicos, por un proceso de globalización económica y cultural y una demanda sin precedentes de una educación permanente. Estas transformaciones en las que estamos inmersos, sin duda, comprometen a la universidad latinoamericana con diversas demandas que están sacudiendo sus estructuras y llevándola a revisar desde la misión, su modelo organizativo y hasta su propio accionar, a fin de poder asumir con rapidez la multiplicidad de cambios experimentados en la producción y gestión del conocimiento.

No cabe duda que vivimos una auténtica revolución tecnológica, con un fuerte impacto sobre la educación universitaria, revolución que está transformando las metodologías, estrategias didácticas y prácticas docentes, generando nuevas responsabilidades y retos a las instituciones de educación superior, lo que conduce al docente universitario a desarrollar otras competencias que le permitan construir nuevos y creativos escenarios e itinerarios de aprendizaje, para atender los requerimientos del nuevo paradigma educativo centrado en la persona que aprende.

En este contexto las instituciones de educación superior tienen la ineludible responsabilidad de convertirse en centros de investigación, discusión, debate y creación del conocimiento e ir a la vanguardia de la innovación, pero siempre con rostro humano y con apego a los principios éticos. Misión en la que el papel del docente universitario es clave y en palabras

de Tünnermann (2003, p.158), fundamentalmente le corresponde “ser un diseñador de métodos de aprendizaje, un suscitador de situaciones o ambientes de aprendizaje, capaz de trabajar en equipo con sus alumnos y con otros profesores”.

Frente a este reto nace la preocupación sobre cuál debe ser el perfil del profesor universitario para asumir con éxito esta misión y con ello la pregunta inicial: *¿Los profesores bimodales, que ejercen la docencia universitaria en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) en la modalidad presencial y a distancia, reúnen las competencias necesarias para responder a las exigencias de ambas modalidades?* Es el cuestionamiento alrededor del cual gira la presente investigación.

De este planteamiento inicial y tras la revisión bibliográfica relacionada con el tema, surgieron algunas interrogantes específicas como: ¿Cuál es el perfil competencial ideal que debiera tener un profesor bimodal?, ¿Qué profesionales, en la actualidad, ejercen la docencia bimodal en la UTPL? ¿Cuáles son las competencias que poseen los profesores bimodales de la UTPL? ¿Qué actividades desarrollan en docencia, investigación, vinculación con la colectividad y gestión institucional los profesores bimodales?, ¿Cuál es la formación que requiere el profesor bimodal de la UTPL?, estas son las preguntas que se convirtieron en el sustento de los objetivos que encauzaron el estudio empírico y nos han permitido obtener resultados valiosos para proponer algunas estrategias y líneas de capacitación que respondan las necesidades concretas de los docentes.

Trabajo de investigación que desde sus inicios estuvo motivado por circunstancias institucionales y de carácter profesional, todas ellas de igual importancia, entre las que podemos destacar los cambios significativos en la administración de la institución, la aprobación de la nueva Ley de educación superior con diversas exigencias legales y profesionales para los docentes universitarios, la política en nuestra institución prefiere que los profesores sean bimodales (ejercer la docencia en presencia y a distancia), la implementación de un sistema educativo por competencias y créditos académicos; jubilación del personal docente con gran experiencia, falta de un sistema de selección e incorporación del nuevo personal, profesores formados en sistemas presenciales que asumen la docencia de manera improvisada en la modalidad a distancia, profesionales recién graduados y sin experiencia en la docencia, cambio frecuente en las asignaturas que se asignan a los

docentes, la necesidad de incorporar pedagógicamente nuevas herramientas tecnológicas como medio eficaz para potenciar el aprendizaje.

Podemos agregar algunas razones personales y profesionales que despertaron mi interés por este campo de la investigación: la experiencia adquirida por mi trabajo de varios años en el Instituto de Pedagogía para la Educación a Distancia (IPED) y, actualmente, en el Departamento de Ciencias de la Educación; unidades en las que con frecuencia se imparte asesoramiento pedagógico al profesorado y se desarrollan programas de formación inicial y permanente. También cuenta la formación en el ámbito de la Psicología y la Pedagogía que poseo; no escapa de nosotros ese deseo y afán por contribuir con una investigación que permita conocer, de manera objetiva, las competencias que han desarrollado los profesores bimodales que laboran en la UTPL para, desde un diagnóstico real, aportar al mejoramiento de su desempeño como educador, investigador y gestor.

El estudio sobre el tema *“Las competencias del profesor bimodal en la educación superior. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)”* fue factible, porque hubo el apoyo de las autoridades de la UTPL para diagnosticar en este ámbito, porque el tema es de interés institucional dado el compromiso que existe por la formación del personal docente y, consecuentemente, elevar la calidad de la educación universitaria que se entrega a la juventud ecuatoriana. Esta investigación, base de la presente memoria de grado doctoral tiene como propósito general identificar el perfil ideal y real del docente bimodal de la UTPL para proponer líneas y estrategias para la formación.

El informe de la investigación ha sido estructurado en dos grandes partes. La primera destinada a la revisión bibliográfica que comprende cuatro capítulos. Se inicia con una breve revisión sobre la universidad y el nuevo paradigma educativo; allí se abordan los cambios más significativos que ha experimentado la universidad en su concepto, funciones... y se puntualizan los rasgos que caracterizan a la sociedad del s. XXI, la misión de la universidad frente a las actuales exigencias y la necesidad de un nuevo modelo educativo, con la intención de situarnos en la temática del estudio a realizar.

En el segundo capítulo se revisa y se reflexiona sobre las funciones y competencias que el profesor universitario necesita para desempeñarse con eficiencia y calidad. Se empieza con la caracterización del profesor universitario; nos detenemos en una exhaustiva revisión



bibliográfica trabajada por destacados autores que han incursionado en el ámbito de las competencias: definiciones, características, evolución del concepto, clasificaciones, principales competencias cuyo dominio es inherente al profesor universitario del s. XXI.

El tercer capítulo nos brinda una idea global del contexto institucional. Se empieza por los aspectos que consideramos importantes en tanto configuran el entorno nacional, provincial y local en donde la UTPL despliega su gestión. Sobre esta base se revisa la identidad, visión, misión, valores y el modelo académico de la institución, en la cual trabajan los profesores bimodales, quienes constituyen el motivo central del presente estudio.

El capítulo cuarto está destinado a un breve recorrido por la modalidad presencial (clásica), se pasa por el modelo a distancia y se termina con la descripción de algunos conceptos y ejemplos de enseñanza bimodal tan demandados en la actualidad ya que, constituyen el modelo pedagógico en el cual se desenvuelve y con el cual trabaja el profesor de la UTPL.

La segunda parte se refiere al estudio empírico que abarca tres capítulos que se corresponden con las fases cumplidas en el proceso de la investigación. El quinto capítulo está dedicado a la descripción del marco metodológico, que sustenta la realización del estudio empírico, que va desde el diseño, elaboración y validación de los instrumentos, la recogida y procesamiento de la información, hasta el análisis y discusión de los resultados.

Los capítulos sexto y séptimo están destinados a la exposición de los resultados obtenidos en la investigación de campo; información que se recogió a través de un instrumento de investigación compuesto por dos partes: La parte "A" corresponde a un cuestionario para conseguir datos sobre los factores personales, profesionales-académicos y laborales y la parte "B", corresponde a la autoevaluación que permitió determinar las competencias que poseen los docentes de acuerdo a la propia percepción y autovaloración de su desempeño. Herramienta que se aplicó a 403 profesores bimodales que trabajan en la UTPL. Los resultados se presentan, organizados en tablas y figuras, con su correspondiente análisis.

Finalmente, en el segundo apartado del séptimo capítulo se incluye una propuesta formativa para promover el desarrollo de las competencias que los profesores bimodales de la UTPL aún no poseen o han alcanzado niveles bajos (básico e intermedio). Se sugieren algunas

estrategias y líneas para trabajar con los profesores universitarios, tanto en la formación inicial como permanente.

El estudio realizado es descriptivo porque no interesaba tanto conocer las razones o variables que expliquen el fenómeno educativo (competencias); pero sí se buscaba identificar qué competencias (actitudes, conocimientos y habilidades) tienen actualmente los profesores para el desempeño de las funciones confiadas por la institución, a partir de la percepción de los propios docentes universitarios implicados en la investigación. La información recopilada proviene de los profesores bimodales que se encontraban laborando en la institución los dos últimos semestres: octubre/2011-febrero/2012 y abril-agosto/2012. Durante el 2013 y 2014 trabajamos en el procesamiento, análisis e interpretación de los resultados y la redacción del informe de la memoria de grado.

Durante todo el proceso de la investigación se tuvo un gran nivel de colaboración de los docentes; aunque por razones diversas, como estudios en el exterior o permisos por maternidad, etc., no se pudo recoger información de un pequeño 5% de profesores. El estudio permitió conocer la realidad del docente bimodal de la UTPL y cumplir con los objetivos propuestos en la presente investigación. Lo que compromete nuestro compromiso de gratitud.

En la parte final del informe de la tesis citamos las referencias bibliográficas y páginas web consultadas. El trabajo recoge también tres anexos como el cuestionario aplicado a los profesores bimodales, la autoevaluación de competencias docentes y el instrumento de ocho competencias. El resto de anexos se incluyen en el CD-ROM que se adjunta.

Loja, Ecuador, 2015

## **PRIMERA PARTE**

---

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y MARCO CONTEXTUAL**

# CAPÍTULO 1

## LA UNIVERSIDAD Y EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

En este capítulo inicial, después de caracterizar la universidad se abordan dos importantes temas. El primero destinado a revisar un hecho histórico muy significativo, la reforma universitaria de Córdoba, que ha marcado el desenvolvimiento y el accionar de la universidad latinoamericana en general, y la ecuatoriana en particular; con la finalidad de identificar hitos históricos de las instituciones universitarias y comprender el camino recorrido por el docente universitario. En el segundo se puntualizan los rasgos que caracterizan a la sociedad del s. XXI, la misión de la universidad de cara a las actuales exigencias y la necesidad de un nuevo modelo educativo. Por lo que revisaremos brevemente cada uno de estos aspectos.

### 1.1. Definiciones de universidad

En un primer acercamiento a la definición de la palabra universidad recurrimos a su etimología y encontramos que procede del latín medieval “universitas”, formado sobre el adjetivo universus-a-um (“todo”, “universal”), derivado a su vez de unus-a-um (“uno”, que significa un todo, una integridad, que no admite división). Es necesario destacar que el término *universitas*, en su origen no se refería a un centro de estudios, se empleó para designar una asociación corporativa que protegía intereses de las personas dedicadas espontáneamente al oficio del saber; cuando se usaba para denotar una comunidad dedicada a la enseñanza y a la educación requería la adición de un complemento para

redondear su significado como: “*Universitas Magistrorum Et scholarium*” que significa “Asociación de Maestros y Alumnos.” (Pozo Ruiz, 2003, p.1).

Hacia fines del s. XIV empezó a usarse, con el significado que tiene en la actualidad; sin embargo, el término que siguió empleándose durante mucho tiempo fue el de Studium o Studium Generale. La palabra universidad, con el significado actual, adquiere su mayor relevancia en el Renacimiento e ingresa por primera vez en el Tesoro de la Lengua Castellana o Española de Don Sebastián Covarrubias Orozco, en la edición de 1611.

El Diccionario de la RAE (2009) define a la universidad como la “institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, y que confiere los grados académicos correspondientes”. En esta misma línea, aunque incluyendo otros elementos, la Red Iberoamericana para la Acreditación de Calidad en la Educación Superior (RIACES, 2007) manifiesta que la universidad es la “Institución de educación superior que comprende diversas facultades, escuelas, colegios, institutos o, en general, centros de estudio e investigación, y que otorga los grados y títulos académicos correspondientes tras la superación de un período de aprendizaje.”

Estas primeras definiciones constituyen una denominación genérica que se utilizan para referirse a cualquier institución de educación superior y, por lo tanto, no refleja totalmente las funciones de la universidad en la sociedad actual. También a la universidad por ser generadora del saber se le atribuye el carácter de “Alma mater” o “Madre nutricia”; expresiones que le confieren la responsabilidad de “nutrir, alimentar y transformar al hombre a través de la ciencia y del saber”. Lo que refleja una de las funciones clásicas de esta institución, que es la de preparar a los profesionales (abogados, profesores, médicos, ingenieros, arquitectos, economistas...) que la sociedad necesita.

Históricamente, sobre esta importante y emblemática institución llamada universidad se han vertido innumerables definiciones que sería difícil recoger y analizarlas a todas. Solo en el Observatorio de la Universidad Colombiana se han encontrado más de 150 definiciones que reflejan el pensamiento de autores de diferentes épocas y concepciones, en las que se destacan aspectos de la misión, principios, funciones, características, perspectivas e ideales de la universidad. De este sitio y de otros autores se han seleccionado algunas definiciones que las hemos agrupado en torno a cuatro ejes: en los tres primeros se consideran las

funciones sustantivas de la universidad (investigación, docencia y extensión) y en el cuarto se reúne aquellas definiciones que consideramos más completas, porque incorporan varios ámbitos del trabajo universitario.

### 1. Definiciones de universidad que priorizan la investigación

- “La institución universitaria es concebible como un lugar donde se empujan las fronteras del conocimiento como realización de la vocación humana hacia la búsqueda de la verdad; como una comunidad espiritual de maestros y discípulos movidos por un mismo espíritu: el de la formación del intelecto por medio de la ciencia y la docencia calificada” (Orozco Silva, 1994, p.38).
- Es un centro de pensamiento caracterizado por la diversidad de posiciones y opiniones, por el pluralismo político e ideológico, por el libre debate de ideas y por el respeto a los que piensan diferente. (Universidad Nacional Autónoma de Honduras, 2009).
- “La universidad debe potenciar su rol de agente generador de conocimientos, promotor de la investigación-acción y gestor activo en los procesos de transformación en el buen vivir” (Quirola Suárez, 2010, p.200)
- “La universidad es una comunidad de personas que piensan juntas, que comparten información, que sueñan nuevos horizontes para sus propias vidas y para la sociedad: en últimas es un lugar para la conversación, la polémica, el encuentro, la diferencia”. (Cajiao, 2013, p. 2).

Las ideas clave en las que se insiste en este primer grupo de definiciones nos llevan a contemplar a la universidad como lugar privilegiado para el desarrollo de la ciencia, la reflexión crítica, el debate y el pensamiento divergente. Para estos autores la universidad es una institución plural, dedicada a buscar la verdad y a generar conocimiento, colocando así a la investigación en el centro de la actividad universitaria; concepción que nos remite al modelo alemán, concebido hace más de dos siglos por Wilhelm von Humboldt y que se fundamentaba en la idea de que las personas formadas científicamente a través de la investigación serían capaces de empujar el desarrollo de la sociedad en su conjunto, convirtiendo a la universidad en el más claro instrumento de transformación que tiene la sociedad.

## 2. Definiciones que destacan la función docente

- Alfonso X, el Sabio (1252-1284) afirmaba que “la universidad es el ayuntamiento de maestros et de escolares, que es fecho en algún lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes” (reunión de maestros y alumnos realizada en algún lugar con voluntad e inteligencia para aprender).
- “Es una de las más grandes creaciones de la civilización... es un templo para la enseñanza del conocimiento universal.” (Newman, 1852).
- Ortega y Gasset (1930) definía a la universidad como “la institución en la cual se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional [...]”
- Para García Ramos (1991) “la universidad es la cantera de donde saldrán los líderes sociales, económicos, políticos... que gobernarán nuestro país en el futuro”
- “Es un espacio de vida intelectual, cuya finalidad es el cultivo del saber, lo que implica preservar la cultura, enriquecerla y recrearla, transmitirla e infundirla extensamente.” (Arredondo Galván, 2000).
- Es un sistema en donde deben converger todas las áreas del saber humano, con el propósito de generar y transmitir nuevos conocimientos que contribuyan al desarrollo integral de las sociedades. (Celis López, 2008).

El segundo grupo de definiciones gira alrededor de la clásica función de la docencia, destacando que la universidad tiene la responsabilidad de formar, educar y preparar a los profesionales y ciudadanos que el Estado necesita (modelo francés o napoleónico). La prioridad ahora está en la docencia y no en la investigación. Es un modelo que fortalece la relación de la universidad con el Estado, pero pierde autonomía institucional y, por lo tanto, estaría más al servicio del Estado que de la sociedad.

En América latina la demanda creciente por educación universitaria ha conducido a la mayoría de las universidades a centrarse en la función docente y de profesionalización, convirtiéndose en otorgadoras de licencias para ejercer las profesiones y dar respuesta a las necesidades específicas del mercado laboral.

### 3. Definiciones que enfatizan en la función social, extensión o vinculación con la colectividad

- “La universidad ecuatoriana es la instancia formadora de profesionales que se involucran en la actividad social para aportar con sus conocimientos al desarrollo de la sociedad” (CONEA, 2003, p.16).
- “La universidad de hoy en día no es un templo erigido al conocimiento desde el que podemos observar y juzgar al mundo o que deba mantenerse alejado de éste para no ver entrabada su misión. Por el contrario es un organismo insertado en la sociedad, interactuando con otros agentes que la componen y partícipe de una tarea colectiva desde su especificidad” (Vejarano, 2004, p.43).
- “Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente” (UNESCO, 2009, p.2).
- “La universidad es la caja de resonancia de los problemas sociales. Tiene que ser el centro que procese la problemática social y que le devuelva en acción de réplica a la problemática de la sociedad, indicándole caminos para resolverla” (Uribe Vélez, 2009).
- “Es un gran espejo en el que se reflejan los requerimientos y posibilidades de la sociedad a la que pertenece”. (León Portilla, 2010, p. 266).

En el tercer bloque de definiciones se prioriza la extensión o compromiso que la universidad tiene con el desarrollo de la sociedad y que en nuestro país se ha denominado “vinculación con la comunidad” (Ley Orgánica de Educación Superior, LOES, 2010, Art. 13a); función que ha sido postergada y que en los últimos años, las universidades han empezado a tender puentes e interactuar con el entorno, para que los estudiantes puedan involucrarse con los diferentes colectivos y buscar soluciones puntuales a problemáticas a nivel local y nacional.

Sobre esta renovada función universitaria, Hugo Barrantes Ureña, Arzobispo de San José de Costa Rica (2003, p.138) en la lección inaugural dictada el 23 de enero del 2003 afirmaba, que la universidad “[...] para ser respuesta integral a los problemas que muestra el contexto



que le rodea, ha de ser siempre capaz de leer críticamente su entorno.” Es este ámbito de vinculación con la sociedad, que aparece con fuerza en las definiciones anteriores y en las que se insiste sobre la responsabilidad que la universidad tiene, como parte del entramado social, de direccionar sus recursos y energías para trabajar por la solución de los apremiantes problemas de la comunidad.

Finalmente, aunque todas las definiciones expuestas hasta ahora aportan elementos importantes sobre una u otra de las funciones de la universidad; sin embargo, no reflejan todo el accionar y las nuevas competencias que la universidad con el transcurrir de los años ha ido incorporando para dar respuesta a las demandas que la sociedad le plantea.

Revisemos entonces un cuarto y último grupo de definiciones, que las consideramos más completas, porque los autores se han esmerado en reunir armónicamente las tres funciones clásicas (docencia, investigación y extensión) e incorporar otros elementos de la vida universitaria, intentando responder a una sociedad que avanza hacia una integración cada vez más rápida y profunda.

#### 4. Definiciones que integran diferentes aspectos de la misión de la universidad

- La universidad “es una comunidad académica, que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales” (Carta Magna de las Universidades Europeas, Bolonia, 1988).
- “La Universidad Católica como institución se ha revelado siempre como un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad. Por su vocación [...] se consagra a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes, libremente reunidos con sus maestros animados todos por el mismo amor del saber. Ella comparte con todas las demás universidades, el gozo de buscar la verdad, de descubrirla y de comunicarla en todos los campos del conocimiento” (Juan Pablo II, 1999, p.1).

- En la conferencia de Rectores de las universidades españolas (CRUE) se manifestó que hay que “contemplar a la universidad como una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta local, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados” (Bricall, 2000, p.3).
- La Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (2010) en el capítulo 1, artículo 159 “define a las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares como comunidades académicas con personería jurídica propia, autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica, acorde con los objetivos del régimen de desarrollo y los principios establecidos en la Constitución; esencialmente pluralistas y abiertas a todas las corrientes y formas del pensamiento universal y expuestas de manera científica”

Después de analizar y reflexionar sobre la riqueza de ideas y pensamientos que encierran las definiciones de universidad expuestas en el cuadro anterior; resulta muy difícil y hasta atrevido pretender elaborar una nueva definición que englobe a todas ellas y más aún que las supere; por lo que es preferible entresacar de todas ellas los rasgos y cualidades esenciales y comunes e intentar delinear lo que podría ser una universidad para el s. XXI:

- Comunidad académica que contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural.
- Institución esencialmente pluralista y abierta a todas las corrientes y formas del pensamiento universal.
- Representa la más clara opción de debate en todos los campos.
- Institución consagrada a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes.
- Comunidad con autonomía académica, administrativa, financiera y orgánica.
- Instrumento de cambio social.
- Institución reflexiva, capaz no solo de hacer cosas sino de comprender el sentido de lo que está haciendo.

Seguramente estas características no alcanzan a reunir toda la amplitud y riqueza del ideal de universidad que se aspira para la sociedad actual; sin embargo, refleja los rasgos esenciales que la identifican, configuran y definen como: corporativa, universal, científica y autónoma.

## 1.2. La Reforma Universitaria de Córdoba

La evolución de las instituciones universitarias en América Latina ha sido tremendamente compleja (Tünnerman, 2003, 2008; Sánchez, 1949, 1972), como en otras muchas regiones. De su historia considero importante resaltar, con el objetivo de comprender mejor la situación del profesorado de este nivel, un momento clave para la universidad latinoamericana. Me refiero en concreto a la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918. Movimiento que se generó en torno a la protesta estudiantil iniciada en la provincia argentina de Córdoba. Hasta ese momento el régimen de enseñanza de las universidades latinoamericanas se encontraba encasillado en el esquema napoleónico profesionalista; que arrastraba un marcado autoritarismo institucional y un sistema de enseñanza escolástico, donde la rutina académica, producto de la cátedra vitalicia, dominada por grupos oligárquicos de la sociedad, no respondía a los problemas y necesidades urgentes que América Latina experimentaba (cambios en la composición social debido a la urbanización, la expansión de la clase media y su aspiración por acceder a la universidad; y, la aparición de un incipiente proletariado industrial). Frente a esta realidad, hace noventa y cinco años (junio de 1918), un numeroso grupo de estudiantes de la Universidad de Córdoba inició un movimiento que pondría las bases para democratizar la estructura académica y transformar a una universidad encerrada en sus enormes paredes y sin ninguna proyección social.

Aboites Aguilar (2008, p.1) en la Revista Mexicana Acción Educativa, al reflexionar sobre “El futuro de la universidad en América latina”, escribía que en la rebelión de Córdoba lo que “los jóvenes demandaban era que la Iglesia y los poderes civiles sacaran las manos de la universidad, exigían democracia y pedían que la universidad tuviera una clara función social. Demandaban también libertad de expresión, libre acceso a las aulas universitarias y, en el fondo, planteaban que debía terminar la era de la universidad aristocrática (...)” (Arocena & Sutz, 2000, p.30).

Para Carlos Tünnerman (2003, p.69) “La Reforma de Córdoba representa, hasta nuestros días, la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la universidad latinoamericana”; criterio con el que concuerda Arciniegas, quien afirma que la “Universidad después de 1918 no fue lo que ha de ser, pero dejó lo que había venido siendo”. Así gracias a la fuerza renovadora de los estudiantes de Córdoba, en varias instituciones universitarias de la región se consiguió cambios importantes en organización jurídica (autonomía y cogobierno) aunque en la estructura propiamente académica, prácticamente se continuó obedeciendo al patrón napoleónico de facultades separadas. Tünnerman (2003), Arocena y Sutz (2000) y Apaza Sempinelli (2000) consideran que el ideario de la reforma expresado en el manifiesto de Córdoba, que se sintetiza fundamentalmente en: autonomía universitaria, cogobierno y función social. Se traduce en los siguientes postulados básicos:

- Democratización del ingreso a la universidad y asistencia social a los estudiantes.
- La autonomía universitaria en los aspectos político, docente, administrativo y económico.
- El cogobierno a través de la participación de sus elementos constitutivos; profesores, estudiantes y graduados, en la composición de los organismos del gobierno universitario.
- Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria.
- La selección del profesorado a través de concursos públicos que aseguren la amplia libertad de acceso a la docencia y periodicidad de las cátedras.
- Gratuidad de la enseñanza superior.
- La implantación de cátedras libres y la oportunidad de impartir cursos paralelos, dando a los estudiantes la oportunidad de optar entre ambos.
- Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza. Docencia activa y mejoramiento de la formación cultural de los profesionales.
- Libre asistencia a las clases.

- Vinculación con el sistema educativo nacional.
- Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la universidad y proyección al pueblo de la cultura universitaria.

Esta nueva realidad a la que se enfrenta la universidad incide, como es lógico, en el profesorado, en su selección, en las funciones que debe acometer y en las exigencias que recibe. Son universidades que continúan postergando la investigación, en aras de la formación de sus estudiantes y con un esquema fuertemente burocrático y jerarquizado. En ellas la carrera docente y el sistema de concursos de oposición para la designación de catedráticos está aún muy incipiente, predominando la contratación de profesores a medio tiempo y por horas, lo que merma extraordinariamente las posibilidades de una educación universitaria de calidad.

En esta línea se entiende que los métodos docentes se apoyen principalmente en la cátedra magistral y la trasmisión de conocimientos teóricos, con desmedro del aprendizaje práctico y la utilización de bibliotecas, laboratorios y equipos tecnológicos. Percepción que reafirma Quezada Zevallos (2005, p.3) cuando manifiesta que todavía “en un gran número de instituciones la cátedra magistral continuaba siendo el centro de la actividad docente, lo que contribuye a propiciar la actitud pasiva del estudiante y la acumulación de información, más que aprendizajes realmente incorporados por el alumno”.

En cambio, para Soto Arango (2009) los cambios científico- tecnológicos experimentados en el s. XX, hacen que la universidad sea replanteada y sus docentes requieran de una cualificación para la enseñanza desde las herramientas didácticas y tecnológicas. A lo que García Guadilla (2008, p. 7) agrega, que de manera especial, las dos últimas décadas del s. XX, significaron para el profesorado universitario una auténtica “revolución académica”; ya que “debido a la creación de universidades con tipologías muy diferentes se está haciendo difícil en la actualidad hablar de una sola profesión, más bien hay varias profesiones dentro del concepto profesor universitario”, hay diferencias en status, tiempos dedicados, habilidades, compromisos; pero también son varios los autores que a pesar de las diferencias consideran que existen aspectos en común, por lo que se puede continuar hablando de comunidad académica.

Ante este panorama, Tünnerman (2003, p.73) manifiesta que

“el imperativo de la reforma ahora es distinto. De lo que se trata es de hacer arraigar la ciencia entre nosotros, de socializar la universidad y volcarla a la nación entera, de formar a los universitarios al más alto nivel posible, con una conciencia social y crítica capaz de captar las causas de nuestro subdesarrollo y dependencia; de lograr la mayor eficacia en los servicios universitarios, con el fin de que la universidad esté en las mejores condiciones de dar el gran aporte que de ella esperan los pueblos latinoamericanos para alcanzar su verdadera independencia y realizar su destino histórico”.

A todo esto Soto Arango (2010) agrega que el s. XXI se inicia con una crisis institucional de las universidades en América latina unida a la crisis financiera, que ha afectado de manera especial a la universidad pública.

### **1.3. La universidad ecuatoriana**

En Ecuador la historia y evolución de sus instituciones universitarias han seguido los mismos parámetros y avatares que en los otros países latinoamericanos; pero nos centraremos en los rasgos diferenciadores de la universidad ecuatoriana en el momento actual.

En primer lugar, destacar que en Ecuador la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), publicada el 12 de octubre del 2010, establece tres niveles de formación en la educación superior: técnico superior, tercer nivel o grado y cuarto nivel o postgrado. Las universidades y escuelas politécnicas son responsables de los dos últimos y los institutos técnicos superiores del primero. Dentro del sistema se entiende por tercer nivel o grado el destinado a la formación básica en una disciplina o a la capacitación para el ejercicio de una profesión. Corresponden a este nivel el grado de licenciado y los títulos profesionales universitarios o politécnicos que son equivalentes. Para acceder a los programas de pregrado de los centros de educación superior en el Ecuador se exige el título de bachiller y haber aprobado procesos definidos en el Sistema de Admisión y Nivelación, así como las exigencias requeridas por cada centro de estudio (Zurita Herrera, 2006).

Además, según la LOES, capítulo 2, Art. 117 “las instituciones de Educación Superior de carácter universitario o politécnico se clasifican de acuerdo con el ámbito de las actividades académicas que realicen. Para establecer esta clasificación se tomará en cuenta la distinción entre instituciones de docencia con investigación, instituciones orientadas a la docencia e instituciones dedicadas a la educación superior continua. En función de la tipología se establecerán las carreras o programas que podrán ofertar cada una de estas instituciones, sin perjuicio de que únicamente las universidades de docencia con investigación podrán ofertar grados académicos de Ph.D o su equivalente”.

Otro aspecto importante para el desenvolvimiento de las instituciones universitarias en Ecuador es su naturaleza e identidad, criterio de clasificación, que se ha utilizado por muchos años y aún está vigente y que se refleja en el financiamiento que reciben las universidades, lo que ha permitido clasificarlas en dos grupos: públicas y particulares. “Las universidades públicas son aquellas que el Estado las financia en su totalidad. Las particulares que a su vez se clasifican en: cofinanciadas y autofinanciadas. Las cofinanciadas, sin perder su calidad de privadas, reciben fondos del Estado y por esos fondos deben responder ante los organismos de control del estado ecuatoriano. Las autofinanciadas funcionan por sus propios esfuerzos, sin recibir ninguna ayuda directa del estado” (Zurita Herrera, 2006, pp. 5-6).

El origen del cofinanciamiento por parte del Estado a ciertas universidades privadas (9) se encuentra en el *Modus Vivendi* suscrito entre el Ecuador y la Santa Sede en 1937. Las primeras universidades que se acogieron fueron las católicas, que son 6 de las 9 cofinanciadas: entre ellas la Pontificia Católica de Quito, que siempre ha estado administrada por los sacerdotes Jesuitas, la Técnica Particular de Loja creada y dirigida hasta 1998 por los Hnos. Maristas y en la actualidad por los Misioneros y Misioneras Identes; la Politécnica Salesiana administrada por los sacerdotes salesianos; la Católica de Cuenca de propiedad del sacerdote César Cordero Moscoso; la Universidad del Azuay gestionada por distinguidos personajes católicos de Cuenca; la Universidad Católica Santiago de Guayaquil que no perteneció nunca a ninguna congregación católica y fue establecida por hombres ilustres de Guayaquil.

Un último criterio para clasificar a las instituciones de educación superior en nuestro país es la calidad de su desempeño y de las ofertas académicas que entregan a la sociedad. El 22 de julio del 2008 la Asamblea Nacional, con el objetivo de garantizar la calidad, propiciar

una depuración y mejoramiento de las universidades, expide el Mandato Constituyente 14, a través del cual dispone la elaboración de un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior.

Hasta octubre del 2008, las 71 universidades y Escuelas Politécnicas que existían en el Ecuador, de acuerdo al criterio de sostenimiento se clasifican: veintinueve (29) públicas financiadas por el Estado, nueve (9) cofinanciadas por el Estado y treinta y tres (33) autofinanciadas. Pero con la nueva Constitución las universidades y escuelas politécnicas serán públicas y particulares (Art. 352); por lo tanto, habrá 29 públicas y 42 particulares. Cambio que todavía no se ha producido. Además, hay 282 institutos superiores técnicos y tecnológicos reconocidos por el Estado, a través de la LOES.

Tras la evaluación realizada entre junio y octubre del 2008, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA) entrega el informe solicitado, en el que clasifica a las universidades en cinco categorías, ubicándose 11 en la categoría A, 10 en la categoría B, 12 en la categoría C, 20 en D y el resto en la E; de las cuales, 14 fueron suspendidas definitivamente el 12 de abril del 2012 por falta de calidad académica. Las universidades acreditadas en el Ecuador están distribuidas en tres de las cuatro regiones naturales de la siguiente manera:

**Tabla1**  
**Universidades Ecuatorianas Acreditadas**

Costa		Sierra		Oriente	
Guayas	11	Azuay	3	Pastaza	1
Esmeraldas	1	Bolívar	1	<b>Total</b>	<b>1</b>
Manabí	6	Carchi	1		
Los Ríos	2	Cotopaxi	1		
El Oro	1	Chimborazo	2		
Santa Elena	1	Imbabura	2		
<b>Total</b>	<b>22</b>	Loja	2		
		Pichincha	15		
		Tungurahua	3		
		<b>Total</b>	<b>30</b>		

Fuente: CEAACES, Abril 2012.



En la última clasificación que realizó el CEAACES de las universidades ecuatorianas, el 27 de noviembre del 2013, se establecen únicamente cuatro categorías (A, B, C y D), ubicándose en la categoría “A” solo tres universidades con oferta académica de pregrado y posgrado: la Escuela Politécnica Nacional, la Escuela Superior Politécnica del Litoral y la Universidad San Francisco de Quito y de postgrado: la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y la Universidad Andina.

Como consecuencia de la evaluación a las instituciones universitarias y las exigencias de la nueva ley de escalafón docente, un grave problema está afectando a las universidades ecuatorianas tanto públicas como privadas, es las jubilaciones de profesores de alta formación académica y aún en edad de productividad, razón por la cual se está buscando involucrar en la docencia de las universidades ecuatorianas a profesionales de otros países latinoamericanos y de España. Finalmente, es oportuno recordar que en la Reforma de Córdoba de 1918 ya se proclamaron los principios de excelencia, autonomía universitaria, acceso a las cátedras por concurso, libertad de cátedra, acceso masivo y gratuito a la educación superior, vinculación de la docencia y la investigación y una mayor relación con la sociedad. Metas que aún no se han alcanzado, pero lo importante es que caminamos con ilusión y optimismo hacia ellas.

#### **1.4. Misión y funciones de la universidad**

González Cuevas (1997, p.15), Rector de varias instituciones universitarias mexicanas, manifiesta que las universidades en general se han transformado substancialmente, desde que se fundaron en la Edad Media hasta nuestros días, han pasado de las “pequeñas comunidades de profesores y alumnos a organizaciones complejas que realizan variadas funciones y en las que conviven grupos con intereses diversos”. Esto lo confirma Verona Martel (2004, p.3), quien citando a Pérez Bustamante (1979) señala “que se puede apreciar con claridad una evolución en la concepción de las funciones a lo largo del tiempo. De una concepción orteguiana, básicamente educacional y cultural, se ha pasado en los últimos tiempos a una concepción esencialmente utilitaria, ajustada al progreso social, económico y técnico del momento actual; se subraya la necesidad de crear ciencia y de formar investigadores [...]”.

¿Pero cuál es realmente la misión y las funciones que tiene la universidad? Para dar respuesta a esta interrogante es necesario empezar recordando lo que en la primera mitad del s. XX, Ortega y Gasset (1930, p.6), en su libro “Misión de la Universidad”, afirmaba que las instituciones universitarias debían desempeñar tres funciones: 1. Transmisión de la cultura; 2. Enseñanza de las profesiones y 3. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia. En la definición de funciones que realiza este valioso filósofo y ensayista español señala como primera función de la universidad la *transmisión de la cultura* y en segundo lugar ubica a la *profesionalización*; funciones que justifica con los siguientes argumentos:

La sociedad necesita buenos profesionales -jueces, médicos, ingenieros-, y por eso está ahí la Universidad con su enseñanza profesional [...]. Pero además, de su especial profesión se requiere que sean capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de los tiempos. Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser, antes y más que ninguna otra cosa, la Universidad.

Si analizamos el enfoque expuesto por Ortega y Gasset, encontramos una concepción de universidad centrada en la educación de la persona, con un especial empeño por ayudar al ser humano a ser culto, sin descuidar su preparación profesional y el cultivo de la ciencia; pero, evitando obsesionarse por la investigación; porque según su propia afirmación: “la sociedad necesita más profesionales que científicos.”

En América latina, una década antes de la publicación de la obra de Ortega y Gasset, el movimiento de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918) agregó a la universidad una nueva misión:

La misión social, capaz de vincular a la universidad más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciéndolo partícipe de su mensaje, transformándose en su conciencia cívica y social; este nuevo y prometedor cometido acorde con esta inspiración incorporó la “Extensión Universitaria y la Difusión Cultural” entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana y propugnó hacer de ella el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales (Arocena & Sutz, 2000, p.71).

En consecuencia, docencia, investigación y extensión son las tres funciones de la Universidad de la Reforma. La extensión dio lugar a diversas actividades para relacionar universidad con la sociedad como: la creación de las universidades populares, las actividades culturales de extramuros, escuelas de temporada de vacaciones, la colaboración obrero estudiantil; pero, nunca recibió la atención de las otras dos funciones (Arocena & Sutz, 2000, p.72). También Alain Touraine (2000) reconoce que “la universidad ampara e integra tres funciones: producción, transmisión y utilización de los conocimientos y tiene la misión de diseñar los aprendizajes y enseñanzas de la sociedad, educar a sus generaciones convirtiéndose en un lugar de investigación que crea y organiza las propuestas de la comunidad, una entidad donde confluyen profesores, investigadores y estudiantes en un espacio de tradición y constante renovación” (como se citó en Olvera García et al., 2009, p.304).

En la misma línea se puede ubicar a Bricall (2000, p.3), quien considera a la “universidad como una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad [...] a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados”. Este autor si bien destaca la función docente que tiene la universidad, no deja de recordarnos que la universidad debe desempeñar no solo tareas de formación, sino también de investigación, sin olvidar que estas dos funciones deben necesariamente tener su incidencia en la sociedad.

En cambio, Ibáñez Escribano (1995), de las tres funciones genéricas asignadas a la universidad, pone especial énfasis en la *investigación* y manifiesta que la tarea de la “investigación es el principal elemento diferenciador de la enseñanza universitaria frente a la no universitaria. Además, considera que probablemente constituye la pieza de mayor relevancia de la universidad, pues la investigación, entendida como proceso de búsqueda, creación y experimentación de nuevos conocimientos, es inseparable e indispensable para el avance de la sociedad y para el desempeño de la actividad docente” (como se citó en Verona Martel, 2004, p.3).

Michavila y Calvo (2000, p.274), por el contrario, asignan un peso significativo a la responsabilidad social de la universidad al afirmar que “la universidad debe ser adelantada en la lucha por la solidaridad, en el combate contra la marginación, en la persecución de la injusticia. Mucho más allá de meros centros de preparación profesional, las instituciones

de educación superior... deben ser escuelas de convivencia, de conocimiento y de perfeccionamiento del ser humano”.

Si bien los autores que hasta aquí hemos revisado se han referido de alguna manera a las tres funciones básicas de la universidad: enseñanza, investigación y extensión, sin embargo, se advierte que ponen un especial énfasis en la docencia e investigación; la referencia es muy breve a la tercera función. Pero los cambios profundos que la sociedad viene experimentando en las últimas décadas, están provocando que el tradicional esquema de las universidades adquiera nuevas funciones y nuevas responsabilidades dirigiendo también su mirada al entorno en el que están insertas, para responder a las urgentes demandas sociales; que fuera también una las preocupaciones de los Movimientos Universitarios de Córdoba, Uruguay, Chile entre otros.

En esta búsqueda por identificar las funciones que le corresponde a la universidad en la sociedad actual, recurrimos a la UNESCO. En el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S. XXI, se afirma que la “universidad tiene atribuidas cuatro funciones esenciales (Delors, 1996, p.38) que son:

1. La preparación para la investigación y para la enseñanza;
2. La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social;
3. La apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente en el sentido lato del término;
4. La cooperación internacional.

Dos años después de publicado el informe Delors, la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París el 9 de octubre de 1998, insistió en la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más la misión y los valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad.

A través de este recorrido vamos descubriendo que lo que se le pide a la universidad no es abandonar sus funciones básicas, pero sí un giro de timón para ubicar en el centro de sus preocupaciones al ser humano, con todos sus valores, dimensiones y relaciones, así como trabajar abiertos al mundo, pero sin apartar la mirada de los acuciantes problemas sociales y económicos que frenan el desarrollo de nuestros pueblos y en todo este proceso de cambio el docente tiene un papel fundamental.

En definitiva, parece evidente, “que la Universidad del s. XXI será una Universidad con una fuerte proyección mediática, fundamentalmente las redes de comunicación, serán una herramienta omnipresente en estas instituciones, con una doble misión: acceder al conocimiento disponible en cada momento y extender su distrito universitario a la totalidad del mundo tecnológicamente desarrollado”(Martínez Sánchez, 1999, p.5). Entonces no podemos olvidar que la formación profesional y la capacitación de la fuerza laboral de alta calidad, demanda de la universidad nuevos enfoques y modalidades de enseñanza-aprendizaje, tanto en la educación formal, como a través de la educación continua. De ahí la necesidad cada vez más urgente de la vinculación entre conocimientos disponibles y las demandas sociales expresadas en problemas concretos que requieren soluciones creativas y urgentes.

Después de esta visión general sobre las funciones de la universidad, es el momento de dirigir nuestra mirada a la universidad ecuatoriana. Si revisamos rápidamente las funciones que ha venido cumpliendo esta institución en el Ecuador se puede establecer una primera fase en la cual su misión estuvo orientada ante todo a la generación y transmisión de principios ideológicos que dieron cohesión a la nueva república y coadyuvaron a fortalecer el sentimiento de identidad nacional, así como la selección y la formación de los dirigentes políticos y del aparato burocrático del Estado. La formación profesional técnica se reducía a la preparación de médicos y abogados; además de teólogos. A estas funciones se añadió, a partir de la reforma impulsada por García Moreno y profundizada ya en el s. XX, la formación de profesionales y técnicos, primero en el campo de la ingeniería y luego en las especialidades agropecuarias, la economía, la administración, la arquitectura, la pedagogía y otras carreras técnicas.

El crecimiento de la matrícula universitaria en las tres últimas décadas tuvo que ver con otra función de la educación superior: ser factor de movilidad social. Ello tuvo como contexto

la ampliación de la estructura productiva nacional, dados los procesos de industrialización y producción petrolera, las transformaciones en el campo y la ampliación del aparato institucional del Estado y las presiones de los grupos sociales constituidos como nuevos actores por los propios cambios estructurales.

Sin embargo, las modalidades en que se cumplieron estas funciones entraron definitivamente en crisis en los 80, tanto por la situación económica de la década, que afectó gravemente al entorno social y al desarrollo institucional, como por los límites internos de las propias instituciones universitarias derivados del crecimiento de la matrícula (masificación) y las consiguientes dificultades al no contar con docentes debidamente preparados ni con la infraestructura adecuada. También surgieron dificultades financieras ocasionadas por el decrecimiento de los subsidios estatales, los esquemas de gobierno y gestión (incluida la falta de vínculos con el medio externo) y la reducida incorporación de contenidos científicos y tecnológicos en los programas académicos.

A esto podemos agregar lo que Baquero (2005, p.21), Presidente del Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), en su informe anual sobre “El Estado de la Educación Superior en el Ecuador 2004 - 2005”, decía “el problema fundamental de la educación en el Ecuador consiste en la falta de pertinencia, calidad e investigación científica de la educación superior, en función de las necesidades científico-tecnológicas del país y de sus sectores productivos; la limitada competitividad laboral de los profesionales y la falta de compromiso ético y cívico de los mismos, lo que frena el desarrollo nacional encaminado al mejoramiento de las condiciones de vida de la población”.

También fue preocupación del médico e investigador ecuatoriano, Varea Terán, J. (2004, p.6), quien en el artículo “El Ecuador precisa de una universidad que investigue, no solo en teoría” y agregaba “necesitamos una Universidad cuya “autonomía” no le independice del desarrollo social del país; porque nuestro desarrollo económico y social depende de lo que seamos capaces de enseñar, investigar e innovar.” Estos son algunos indicios, que nos permiten advertir que en la universidad ecuatoriana hay necesidad de cambios profundos para poder responder a los retos que la sociedad del conocimiento nos plantea.

En líneas generales, las funciones que los diferentes autores han señalado como básicas para la universidad, también las encontramos plasmadas en la Constitución de la República Ecuador (2008), artículo 350, donde se expresa: “El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción y desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.” Declaración que luego se traslada a la Ley de Educación Superior (2010), artículo 13, pp. 24-26; en el que se especifican 15 funciones para el Sistema de Educación Superior ecuatoriano en las que se ofrecen líneas y acciones concretas que marcan el camino por donde deben transitar las instituciones universitarias ecuatorianas en los próximos años.

Por último, no podemos dejar de presentar una propuesta que encontramos muy interesante y válida por la enorme participación, el conocimiento y la experiencia de quienes la diseñaron, por los valores, dimensiones y acciones estratégicas que incluyeron en este marco universitario, que podría convertirse en el horizonte hacia dónde caminen las universidades latinoamericanas. Esta propuesta fue el resultado del II Encuentro de Rectores, denominado: “*Por un espacio iberoamericano del conocimiento socialmente responsable*” (Guadalajara 2010), en el que participaron los máximos responsables de 1009 universidades iberoamericanas y 44 rectores de otros países. Evento en el que se ha llegado a definir “el papel estratégico que corresponde a las universidades en la sociedad del conocimiento, la decisiva importancia de la educación, la formación, la investigación y la transferencia de conocimiento y la innovación para el bienestar y el desarrollo sostenible de los pueblos [...]” Y que bien podrían convertirse en los pilares que sustenten la misión de la universidad en el s. XXI, al incluir, complementar y enriquecer las funciones clásicas. Propuesta que se sintetiza en cinco ejes:

1. “La universidad comprometida.” La dimensión social de la universidad. Esta dimensión es inherente a la educación y a la institución universitaria. La visión de una universidad decididamente comprometida con esa dimensión social ha sido plenamente compartida en el espíritu y desde el propio lema del Encuentro.
2. “La universidad sin fronteras”: La movilidad y la internacionalización universitaria. Una sociedad iberoamericana sólidamente cohesionada y competitiva. Una universidad

que trascienda fronteras, que articule su irrenunciable autonomía desde su naturaleza universal, que promueva la movilidad interna y externa y, desde la riqueza de su diversidad, fomente su proyección internacional.

3. “La universidad formadora”: La calidad docente y la renovación de las enseñanzas. La dimensión formativa constituye la esencia fundamental de la universidad. Esta función ha de abarcar tanto los conocimientos como las competencias y capacidades; el pensamiento, la reflexión y la crítica como la acción; la formación para las profesiones como la formación en valores, y ha de ser prestigiada, renovada y conectada estrechamente con la sociedad.
4. “La universidad creativa, innovadora y emprendedora”: investigación y transferencia del conocimiento y emprendimiento.

El conocimiento constituye el elemento más estratégico para el progreso, el desarrollo y la competitividad de la sociedad actual. A la tradicional función investigadora, la universidad ha sumado ahora una función de transferencia que, junto a la generación de conocimiento, resultan de una crucial importancia para las exigencias de competitividad e innovación de la compleja, dinámica y global sociedad de nuestros días.

5. “La universidad eficiente”: en recursos, organización y funcionalidad.

La universidad abierta, científica, formadora, crítica, globalmente competitiva, innovadora, creadora y emprendedora que se requiere en nuestros días, asume el reto de transformarse, modernizarse y adaptar permanentemente sus funciones y estructuras, sobre la base de tres pilares fundamentales: una financiación adecuada; una gestión profesionalizada y transparente con principios de calidad; y la actualización permanente a los nuevos desarrollos tecnológicos, desde la afirmación de la autonomía y diversidad universitaria.

Como podemos darnos cuenta en esta declaración, si bien se contemplan las tres funciones clásicas de la universidad se ubica, en primer lugar, a la función social, lo que coloca a la institución universitaria en el corazón de la sociedad y su cultura latinoamericana,



animándola a convertirse en el espacio donde se busque la verdad a través de la investigación, donde se haga ciencia con profunda convicción humanística y donde se forme a las nuevas generaciones con identidad, pero abiertos al mundo y sus innovaciones.

### **1.5. La universidad ante los nuevos tiempos y los nuevos retos**

A través del recorrido histórico realizado en este capítulo resaltamos que la universidad latinoamericana todavía no presenta un modelo propio y bien definido de universidad latinoamericana. Ante esta situación, en palabras de Mario Bunge (1997, p.36) las universidades latinoamericanas “(...) vienen cometiendo siete pecados capitales: escasa producción original del conocimiento, ausencia de dedicación exclusiva, feudalismo de las cátedras, xenofobia, atomización en numerosas unidades independientes, elitismo social e indiferencia estudiantil a los valores académicos”. A lo que Romero Fernández, Rector de la Universidad Técnica Particular de Loja agrega:

Que la situación es aún más grave porque la universidad se ha burocratizado y ha perdido espontaneidad, independencia y capacidad de adaptación; por lo que considera que su pertinencia social está seriamente cuestionada. (...) Estos cambios que generaron la instrumentalización política y la masificación de la universidad pública, han ido apartándola cada vez más de los nobles propósitos primigenios, de la búsqueda libre y desinteresada del saber y el desarrollo integral de la persona; para terminar sucumbiendo al profesionalismo utilitarista, que unido al encasillamiento de los profesores en retoricismos desactualizados, acrílicos y descontextualizados, han transformando a la universidad en una urna de cristal cada vez más alejada de la sociedad a la que se debe y en la que se encuentra inmersa (2002, p.30).

Estas son algunas de las ataduras que no han permitido a la universidad latinoamericana dar respuesta a los acuciantes problemas de pobreza de las grandes mayorías ni promover un desarrollo socialmente sustentable, que permita responder competitivamente a los retos de la sociedad actual. Al respecto la UNESCO (1998) exhorta a las universidades para que continúen siendo los lugares privilegiados para la ciencia y la tecnología; sin que esto no signifique que tengan que permanecer ajenas a realidad social que las rodea, necesitan convertirse en pieza clave para el progreso mediante la generación, transmisión

y aplicación del conocimiento, siempre en búsqueda de mejores condiciones de vida de los ciudadanos.

El Tecnológico de Monterrey al abordar el tema sobre la Universidad en el s. XXI sugiere que “las instituciones de formación universitaria, deben convertirse en verdaderos centros de producción del saber para el desarrollo de la sociedad. Esto implica una serie de cambios en su organización y métodos de trabajo, de manera que actúen como instituciones forjadoras de una ciudadanía activa, consciente, solidaria y responsable por su entorno; formadoras de profesionales, de investigadores y de técnicos dotados de una cultura científica y humanística, capaces de seguirse formando por sí mismos, y de utilizar sus conocimientos en proyectos transformadores”(2003, Boletín Informativo N° 7).

Finalmente, la UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior bajo el título “*La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*”, celebrada en la Sede en París del 5-8 de julio de 2009, establece algunas conclusiones y líneas de acción para orientar el caminar de las universidades, de donde entresacamos las siguientes:

- En ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad.
- La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.
- Los centros de educación superior, en el desempeño de sus funciones primordiales deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, contribuyendo así al desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como a hacer realidad los derechos humanos, entre ellos la igualdad entre los sexos.

- Los establecimientos de educación superior deben invertir en la capacitación del personal docente y administrativo para desempeñar nuevas funciones en sistemas de enseñanza y aprendizaje que se transforman.
- La educación superior debe ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el s. XXI.
- Una preocupación debe ser la formación de expertos en planificación educativa y la realización de investigaciones pedagógicas con el fin de mejorar las estrategias didácticas.
- La aplicación de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje encierra un gran potencial de aumento del acceso, la calidad y los buenos resultados.
- El aprendizaje abierto y a distancia y el uso de las TIC ofrecen oportunidades de ampliar el acceso a la educación de calidad, en particular cuando los recursos educativos abiertos son compartidos fácilmente entre varios países y establecimientos de enseñanza superior.
- Los resultados de la investigación científica deberían difundirse más ampliamente mediante las TIC y el acceso gratuito a la documentación científica.
- La formación que ofrecen los establecimientos de enseñanza superior debería atender las necesidades sociales y anticiparse al mismo tiempo a ellas.
- Promover iniciativas conjuntas de investigación y los intercambios de alumnos y personal docente con ayuda de la cooperación internacional.
- Ante la creciente escasez de recursos, se insta a las partes interesadas a que estudien e intensifiquen el uso de los recursos e instrumentos de las bibliotecas electrónicas, con miras a apoyar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (UNESCO, 2009, pp. 2- 5).

Frente a esta realidad son varios los países en Latinoamérica que ya han iniciado intensos procesos de cambio y transformación, que permitan superar la crisis de la educación superior y construir la “nueva universidad”, que responda a los desafíos que el entorno global le presenta y, la sociedad del s. XXI demanda con tanta insistencia. El reto para nuestros países es aún mayor, si se considera la evidente brecha existente entre los países generadores de riqueza, conocimiento y tecnología y los países en vías de desarrollo, donde los insumos tecnológicos todavía son limitados.

Nuestro país, también está comprometido con al reto de construir una universidad moderna y efectivamente educadora, que prepare a los estudiantes, para una sociedad postmoderna que se integre a la “aldea global”, sin perder su identidad. Esta es una de las tareas en que está empeñado el Gobierno Nacional a través de las instituciones responsables de la calidad de la educación superior en el país como son: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), Consejo de Educación Superior (CES) y Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

## **1.6. El nuevo paradigma en la educación universitaria**

A lo largo de la historia se han propuesto diversos enfoques y modelos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero en este trabajo nos referiremos únicamente a uno de ellos, aquel que incorpora varios aportes cognitivistas y constructivistas para convertirse en el soporte teórico del nuevo paradigma educativo centrado en el estudiante y en su aprendizaje.

### **1.6.1. Razones que justifican un cambio de paradigma.**

Jorquera Martínez (2004, p.1) nos recuerda que en este escenario de la posmodernidad no se puede concebir una educación de calidad, como mera fidelidad de la transmisión de información acorde al acervo cultural existente. Con similar criterio, Dochy, Segers y Dierick (2002) plantean que el modelo clásico de enseñanza universitaria debe cambiar, entre otras razones porque el s. XXI está caracterizado por una cantidad infinita, dinámica y cambiante de información, que crece de manera exponencial y se intercambia rápidamente (como se citó en Area Moreira, 2006a, p.26).

Frente al paradigma tradicional que pone su acento en la enseñanza y en las tareas del profesor, en este nuevo modelo se “(...) promueve una teoría basada en la premisa de que solo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico. Aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesor al estudiante” (De Miguel Díaz, 2005, p.1). Lo que significa “que nuestra tarea como profesor ya no es enseñar, sino ayudar a aprender. El que aprende es el alumno y nuestra responsabilidad es facilitar ese aprendizaje”(Morales Vallejo, 2005, p.2).

Es decir, que el cambio que se nos propone no es un juego de palabras, tampoco significa un pequeño cambio, implica un profundo cambio de actitud que debe reflejarse luego en nuestro comportamiento, para dejar atrás “una enseñanza preocupada por la transmisión de conocimientos de manera fragmentada y poco personalizada para centrar nuestros esfuerzos en dotar a los alumnos de las técnicas y recursos de trabajo disponibles, que le permitan el acceso a la información y poder avanzar por sí mismo en su proceso formativo” (De Miguel Díaz, 2005, p.17).

Por su parte, González López (2007, p.1) nos motiva a aprovechar la transformación que están proponiendo las instituciones de educación superior “para innovar y mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas; a la vez que nos advierte que el cambio que se avecina es tan motivador como complejo, porque se está intentado variar el elemento más invariable de una institución tan tradicional como es la cultura universitaria.”

Si bien ya se han esbozado algunas razones, pero con la finalidad de tener una visión más completa, en el presente trabajo, hemos recurrido a los argumentos con los que el Espacio Europeo de Educación Superior, como claro ejemplo de este nuevo paradigma, justifica la necesidad de promover el cambio de modelo.

- Los cambios sociales y educativos producidos por las tendencias de globalización económica y cultural convierten en una tarea imperativa trazar nuevos caminos que enfrenten las implicaciones que tienen para los actores sociales involucrados.

- En la nueva organización social que preside actualmente la vida comunitaria de todas las sociedades avanzadas y que se conoce como “sociedad del conocimiento”, necesitamos estar continuamente aprendiendo para comprender y dar respuesta a las nuevas situaciones que constantemente se nos plantean.
- El desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje, “aprender a aprender”, debe constituir la finalidad última de todo proceso educativo.
- Solo si tenemos desarrollada la capacidad individual de autoaprendizaje podremos entender y adaptarnos a las exigencias de un mundo en constante cambio.
- La necesidad de adaptarse a las características (nuevos conocimientos, patrones culturales, avances tecnológicos, valores dominantes,...), que rigen en este nuevo orden social.
- La exigencia de actualización constante que requiere de cada sujeto una capacitación personal, crítica, que favorezca la interpretación de la información circulante y la generación del conocimiento propio que le permita aprender de forma continua.
- La concepción de la formación como un proceso de búsqueda personal conlleva asumir otro supuesto tan importante como el anterior del que tampoco podemos prescindir: la clave del proceso formativo de un alumno radica en que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo fundamentalmente a través del estudio y trabajo autónomo del propio sujeto.
- La excesiva polarización de las enseñanzas universitarias sobre objetivos relativos a los conocimientos, ha generado problemas y desajustes que no facilitan la integración de los sujetos en el mercado del trabajo.
- Los programas de formación deberán centrarse en que el alumno adquiera un conjunto de competencias genéricas que le aporten los conocimientos y habilidades básicas para la vida social y unas competencias específicas que le permitan su integración en un sector laboral específico.

- La insistencia cada vez mayor que desde distintos foros reclama, que las instituciones universitarias orienten sus enseñanzas de manera que los alumnos adquieran las competencias que son requeridas desde el ámbito laboral.
- El compromiso que la universidad tiene con la sociedad le obliga a cambiar la perspectiva y a pasar de una visión de la enseñanza universitaria centrada en el profesor a otra centrada en el aprendizaje de cada estudiante.
- Finalmente, porque los planteamientos de los académicos difieren claramente de las posiciones que mantienen los alumnos y ambos se separan bastante de las propuestas que formulan los representantes de las empresas que dan trabajo a los titulados universitarios. Por ello resulta necesario armonizar las propuestas que surgen desde estos tres sectores con el fin de hacer un listado común que pueda ser operativo a la hora de planificar una titulación (De Miguel Díaz, 2005, p.16 - 27).

Como podemos ver existen razones suficientes y válidas que están exigiendo una renovación del sistema de enseñanza-aprendizaje dominante en la Educación Superior, lo que conlleva una serie de implicaciones, tanto para los alumnos como para el profesorado en los objetivos, en las metodologías, en las estrategias utilizadas y en los sistemas de evaluación.

### **1.6.2. Cambios que implica el nuevo paradigma.**

No hay duda de que la universidad latinoamericana, y por ende la ecuatoriana, está cambiando, se han realizado procesos importantes de autoevaluación, reflexión y mejora en la calidad de todos sus componentes. La incorporación de las TIC ha permitido crear nuevos escenarios de comunicación y aprendizaje. La formación permanente de los docentes ha generado cambios positivos en su actitud, mostrándose vivamente interesados en la búsqueda e innovación de métodos y estrategias que promuevan el aprendizaje significativo y el trabajo autónomo en los estudiantes. Si bien sobre este modelo de educación “*centrado en el alumno y su aprendizaje*”, se han dado ya varias pinceladas, con la finalidad de conseguir una caracterización más puntual, ofrecemos a continuación un cuadro resumen, elaborado a partir de las ideas expresadas por Astudillo Castro (1999); González Maura (2000, 2006);

García Aretio (2004); Morales Vallejo (2005); Universidad Autónoma de México (2006); Area Moreira (2006a); De Miguel Díaz (2005), entre otros.

**Tabla 2**  
**Modelo educativo centrado en el alumno**

N°	Variables involucradas	Características
1.	Organización y Gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un sistema universitario abierto, conectado con el entorno local y global.</li> <li>• Un modelo de gestión participativa y compartido con la comunidad educativa.</li> <li>• Estructura flexible, comunicación horizontal y con redes de apoyo.</li> <li>• Administración proactiva, preocupada del mejoramiento continuo de los procesos y la detección anticipada de problemas para resolverlos oportunamente.</li> </ul>
2.	Rol del alumno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante es el centro y el eje sobre el cual gira el proceso; por lo tanto, es un enfoque centrado en el aprendizaje del alumno.</li> <li>• El estudiante se convierte en el principal protagonista de su proceso de aprendizaje; aprende a aprender. (Gauquelin, 1976, p.165).</li> <li>• Sujeto activo que aprende haciendo, vivenciando, experimentando, gracias al contacto directo con la realidad.</li> <li>• Un estudiante que busca, revisa, modifica, enriquece, construye y reconstruye sus conocimientos.</li> <li>• Utiliza y transfiere lo aprendido a otras situaciones.</li> <li>• Define los problemas y propone caminos de solución por medio de una búsqueda intencional, metódica y autónoma.</li> <li>• Trabaja en equipo y participa en entornos colaborativos.</li> <li>• Es un enfoque de autogestión del aprendizaje, donde el estudiante como dueño de su propio aprendizaje, monitorea sus objetivos motivaciones; administra recursos, toma decisiones, mejora procesos y desempeños. (Bandura, 1977).</li> </ul>



N°	Variables involucradas	Características
3.	Rol del Profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Surgen nuevos roles para el profesor. Se incrementa la complejidad en la actividad docente.</li> <li>• El profesor es el mediador en el aprendizaje, que conduce al estudiante sin imposiciones pero con la autoridad suficiente que emana de su experiencia.</li> <li>• La enseñanza puede definirse como una actividad que facilita el aprendizaje, donde la tarea del profesor “no es enseñar, sino ayudar aprender”.</li> <li>• Con altas expectativas de sus estudiantes; les ayuda a identificar y clarificar sus propósitos individuales y de grupo.</li> <li>• Facilita a los alumnos el más amplio y variado conjunto de recursos que posibiliten aprendizajes significativos.</li> <li>• Se preocupa por favorecer las motivaciones intrínsecas.</li> <li>• Responde a las expresiones e inquietudes del grupo y se esmera en darle a cada aspecto la importancia que tiene.</li> <li>• Su intervención se dirige a crear situaciones de aprendizaje, ayudar al estudiante a descubrir o reinventar el conocimiento.</li> <li>• Un profesor que sea proactivo, innovador, capaz de gestar proyectos y reflexionar continuamente sobre su práctica.</li> <li>• Confía en las potencialidades de los estudiantes y presta especial atención a los componentes afectivos que se susciten en el grupo.</li> <li>• Profesores con alta responsabilidad en su formación continua y actualización.</li> <li>• Investigador de los procesos de aprendizaje, resolviendo problemas y reconstruyendo progresivamente su acción pedagógica.</li> </ul>

N°	Variables involucradas	Características
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene la función de crear el ambiente o clima inicial para las experiencias de aprendizaje del grupo; partiendo del establecimiento de relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión.</li> <li>• Fomenta la enseñanza orientada a la comprensión; esto es algo que muchos profesores tradicionales no practican, y por eso sus alumnos no consiguen aplicar lo que han aprendido”. (Tristian Stobie, 2007).</li> <li>• Un profesor que de manera explícita e intencionada sea un formador de sus alumnos, abordando aspectos éticos y socio afectivos importantes para el desarrollo integral de éstos.</li> <li>• Investigador de los procesos de aprendizaje, resolviendo problemas y reconstruyendo progresivamente su acción pedagógica, para lograr aprendizajes significativos en los alumnos.</li> </ul>
4.	El aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El énfasis principal está puesto en los procesos internos que actúan como intermediarios en la construcción, más que en las conductas observables.</li> <li>• El proceso de enseñanza-aprendizaje está dirigido al desarrollo pleno del hombre. Los contenidos de enseñanza se relacionan tanto con la formación y desarrollo de conocimientos y habilidades como con valores y motivos de actuación.</li> <li>• Un aprendizaje que incluye la totalidad de la persona siempre será el más perdurable y profundo.</li> <li>• El aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso de aprendizaje.</li> <li>• Y porque “la sociedad exige cada vez más a sus profesionales, sin importar la disciplina, saber gestionar la complejidad” (Legault, 2012, p.4 )</li> </ul>

N°	Variables involucradas	Características
5.	Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los métodos de enseñanza son eminentemente participativos, problémicos, dirigidos al desarrollo de la iniciativa y la capacidad reflexiva del estudiante.</li> <li>• Concepción amplia y variada de recursos y medios para el aprendizaje.</li> <li>• Diversidad de espacios para la actividad educativa.</li> <li>• Flexibilidad de horarios y un mejor aprovechamiento del tiempo para la investigación.</li> <li>• Metodología que fomenta la actividad, la creatividad y la producción.</li> <li>• Agrupamiento flexible de alumnos.</li> <li>• Facilidades para la participación en el trabajo colaborativo.</li> <li>• Disciplina concebida como autocontrol.</li> <li>• Se recurre a la didáctica constructivista; de manera especial se emplea los conflictos cognitivos (desestabilizar las concepciones previas); la utilización del error y los mapas conceptuales que hacen las veces de puentes cognitivos.</li> <li>• Para motivar a los alumnos es necesario hacer del aprendizaje algo emocionante.</li> <li>• El estudiante es un socio activo del proceso de aprendizaje que se propone, guiado, acompañado por el profesor (Legault, 2012, p. 2).</li> <li>• En síntesis, se presta ayuda pedagógica adecuada a la diversidad de intereses y situaciones en que se involucran los estudiantes; se les apoya para que valoren sus metas, desarrollen su potencial y atiendan a sus necesidades académicas, adquieran autonomía y asuman la responsabilidad y el control de sus aprendizajes. (Díaz Barriga &amp; Hernández Rojas, 2002, p.9).</li> </ul>

N°	Variables involucradas	Características
6.	La evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el nuevo paradigma, la evaluación debe dar un giro de 180 grados, y convertirse en ese elemento que ofrece un valor añadido al aprendizaje. (González López, 2007, p.2)</li> <li>• La evaluación cumple una función educativa en tanto centra su atención en el de proceso de aprendizaje y en las vías para el desarrollo de las potencialidades del estudiante.</li> <li>• Adquiere un papel importante la autoevaluación y la coevaluación en el grupo de estudiantes.</li> <li>• Se enfatiza en la evaluación cualitativa y en el permanente monitoreo del progreso del alumno.</li> <li>• La evaluación continua es parte fundamental en las actividades del alumnado.</li> </ul>

Elaboración propia

Una vez revisadas las principales características del nuevo modelo educativo, que coloca en el centro al estudiante y su aprendizaje, es el momento de identificar qué exigencias y cambios implican para las instituciones universitarias y, fundamentalmente para los profesores este nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje.

Area Moreira (2006a, p.26), en una conferencia en la Universidad de Burgos, afirmaba categóricamente que “a pesar de los diferentes procesos de adaptabilidad y transformación, que de manera parsimoniosa han ido experimentando las instituciones y las funciones universitarias, hay una dimensión interna de la misma, que sigue permaneciendo casi intacta en gran parte de las universidades españolas y, que se refiere a la docencia en general y más concretamente al papel del profesor y de los alumnos en el aula, así como a la metodología didáctica que se desarrolla en las clases; aspectos que apenas han variado en estos últimos años”.

En cambio, Duderstadt ya en 1999, manifestaba estamos presenciando “una reestructuración masiva de la educación superior y la etapa inicial de una industria

global del conocimiento y el aprendizaje” e insinuaba “que roles fundamentales de la universidad están siendo asumidos por la sociedad toda, una sociedad de aprendizaje, donde la gente está continuamente rodeada y absorbida por experiencias de aprendizaje”. Además, insistía que en los procesos tradicionales de la educación universitaria conviene potenciar las siguientes transformaciones:

- Los académicos deben convertirse en “diseñadores de experiencias, procesos y medios de aprendizaje y monitores de experiencias colectivas de aprendizaje, donde los estudiantes trabajan juntos y los académicos actúan como consultores”.
- Los académicos deben “dejar de trabajar en forma individual en el proceso de creación de conocimiento para constituir equipos multidisciplinarios”, única manera de “pensar en grande” (como se citó en Cifuentes Seves, 2001, p.5).

En esta misma línea, y ante los profundos cambios que la sociedad del conocimiento está generando, Monereo y Pozo (2003) señalan tres aspectos fundamentales que se deben considerar para mejorar la docencia universitaria:

- El saber es cada vez más inabarcable. Cada vez resulta más complicado determinar qué es lo que hay que saber de una materia, por lo que la selección del contenido a enseñar es una decisión altamente relevante.
- Existe una tendencia a la especialización y fragmentación creciente de los saberes. Esto provoca que el alumnado tenga que hacer frente a muchos conocimientos dispersos y con grandes dificultades para interrelacionarlos.
- El conocimiento tiene una caducidad creciente por la aceleración en el ritmo de producción, lo que nos obliga a mantener una concepción relativa respecto al valor del mismo (como se citó en Méndez, 2005, p.45).

Otro aporte importante frente a las innovaciones que deben emprender las universidades es el que nos presenta Area Moreira (2006a, p.26), quien sintetiza que el nuevo modelo educativo requiere trabajar en tres líneas fundamentales:

- De la educación centrada en la enseñanza del profesorado a la educación centrada en el proceso de aprendizaje del alumnado.
- Del aprendizaje terminal y “para siempre” al de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Del rol del profesorado como transmisor de contenidos al de facilitador de competencias.

A esto se suman autores como Hanna (2002); Barajas (2003); Cebrián (2003); Salinas (2004) y Sangrá y González (2004), quienes afirman que la integración de las redes telemáticas en la educación superior provocará, en pocos años, importantes modificaciones en la naturaleza y procesos de enseñanza, en las formas y sistemas de comunicación y en la relación entre alumnos y profesores así como en las modalidades educativas que se ofertan desde las universidades.

Hace más de una década Astudillo Castro (1999, p.7) ya nos alertaba sobre el desafío de construir una nueva universidad, que más que un espacio físico, sea una comunidad de aprendizaje, en la que el énfasis esté “en los aprendizajes de los estudiantes; en el trabajo en equipo; la cooperación y negociación como forma de elevar la efectividad y los beneficios mutuos; en formas de comunicación más expeditas y oportunas; en la búsqueda de un mejoramiento permanente de los procesos y la responsabilidad por los resultados”; a fin de entregar una educación de calidad y con visión de futuro, que permita anticiparse a los cambios.

De lo expuesto por los diferentes autores podemos deducir que es el momento de otorgar el protagonismo del aprendizaje al estudiante, quienes deben situarse en una posición de responsabilidad ante el proceso educativo, lo que exige un giro total tanto en la actitud del profesor como en la metodología de enseñanza y en los sistemas de evaluación. Esto nos invita a buscar y diseñar herramientas que permitan el desarrollo de la “capacidad de autoaprendizaje” y el trabajo autónomo de los alumnos, para alcanzar la meta de todo proceso de aprendizaje; que es aprender a aprender.

Tenemos que ser prudentes al hablar de “una educación centrada en el alumno”, opina Tristian Stobie (2007, p.1), porque estas palabras pueden crear expectativas de que son los

alumnos quienes deciden su propio currículo. La educación centrada en el alumno explica Shani Sniedze-Gregory (2007.p.1) no significa “que todo vale; no implica dejar a los alumnos ir por ahí a descubrir cosas”. “No es lo mismo una educación centrada en los alumnos que dirigida por los alumnos. Lo que queremos decir es que el profesor analiza las necesidades del alumno y busca el modo de hacer que el aprendizaje sea pertinente y significativo para éste; no es el alumno quien decide el currículo, aunque sí puede hacer su aportación al mismo” (IB World, 2007).

Finalmente, como afirmaba Castor (2005) es necesario mentalizar a los profesores sobre el desafío de incorporarse a la nueva cultura del aprendizaje. Si los profesores no están convencidos de la necesidad de cambiar sus concepciones sobre lo que los estudiantes han de aprender y cómo han de hacerlo, resultará muy difícil que acepten implicarse en la nueva cultura y el nuevo proceso de formación basado en competencias. (Como se citó en Area Moreira, 2006, p.28).



## CAPÍTULO 2

### EL PROFESOR UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI, COMPETENCIAS Y FUNCIONES

#### 2.1. El profesor universitario

Frente a los cambios acelerados que está viviendo la sociedad actual (globalización, revolución tecnológica, multiculturalidad, migración, crisis de valores, inestabilidad familiar, incertidumbre, desmotivación estudiantil, falta de oportunidades de trabajo...) surgen nuevas exigencias y nuevas responsabilidades para la universidad y el docente, tal como acabamos de exponer en el capítulo anterior. Estos cambios están planteando nuevos retos y moviendo al profesorado a adquirir y desarrollar otras competencias que le permitan atender los requerimientos de la persona que aprende y de su aprendizaje.

Ruiz Bueno, Mas Torelló, Tejada Fernández y Navío Gámez (2008, p.117) consideran que “estos fenómenos sociales tienen unos efectos transformadores en el ámbito educativo en general y, en particular, en el escenario universitario”. De ahí la importancia de pensar y reflexionar en este segundo capítulo sobre las competencias que el profesor universitario necesita para cumplir con calidad la misión de educar. Empezamos con la conceptualización del profesor universitario, luego se establecen los rasgos y cualidades personales que lo definen, para finalmente centrarnos en el tema de las competencias y el perfil del profesor universitario, que constituyen el motivo fundamental de esta investigación.



### 2.1.1. Definiciones e importancia

En una primera aproximación se puede definir al profesor como la persona que se dedica a enseñar una ciencia, un arte o una técnica; es decir, tiene la responsabilidad del conducir, guiar, acompañar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje; para lo cual requiere: investigar, planificar, buscar los recursos didácticos necesarios, gestionar el proceso y evaluar. Pero revisemos las definiciones que diversos autores han vertido sobre el profesor universitario y su actividad docente.

Para Rebollo (2001, p.1), catedrático de la Universidad de Valencia, “el profesor universitario debería ser un profesional de la docencia, además de un especialista al más alto nivel de su área de conocimiento. El ser profesional supone poseer un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que le hagan eficiente en el desempeño de su tarea”. En esta misma línea, Verona Martel (2004, p.8) afirma “que el profesor universitario es un elemento fundamental de la universidad, dado su papel clave en la enseñanza-aprendizaje; y por lo tanto, tiene un conjunto de funciones a desempeñar y se le exigen además determinadas características, a fin de que la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos sea lo mejor posible”

Si analizamos con detenimiento las definiciones antes señaladas encontramos que estos dos autores destacan el rol fundamental que tiene el profesor en el proceso enseñanza – aprendizaje y la necesidad de reunir ciertas cualidades: personales (afectivas, equilibrio emocional, empatía y otras actitudes...) y académicas (dominio de su especialidad, conocimientos de didáctica, pedagogía, evaluación,...) que tornen eficiente su labor. Sin embargo, se advierte un vacío en relación a las habilidades sociales y de comunicación tan necesarias en la actividad educativa.

Otra definición interesante es la Cruz Tomé (2000, p.29), en la que manifiesta que “enseñar hoy en la universidad es tarea difícil, compleja y retadora en la que los profesores debemos desempeñar nuevos roles y utilizar nuevos métodos y técnicas que exigen del profesor una formación sistemática y permanente a lo largo de toda la carrera docente”. En esta tercera definición encontramos que la docencia se la considera una actividad compleja, pero con importantes retos; opinión que comparte Magni Silvano (2005, p.1-2), cuando manifiesta que “enseñar es un arte “sui generis”, un arte que presupone permanente creación, porque

los hechos educativos no se repiten. Además, explica que resulta fácil para quien posee las cualidades para ejercer la docencia y difícil para el que no las tiene, pero aclara que las puede adquirir.

Otro aspecto importante para el desempeño docente que aparece en la misma definición es la necesidad de preparación o formación sistemática y permanente del profesor, con la finalidad de poder asumir nuevos roles y utilizar nuevos métodos y técnicas que la educación requiere. Es preciso no perder de vista, que los nuevos tiempos exigen un profesorado comprometido con el ser humano y con la sociedad.

En cambio, los autores siguientes centran su definición en las actividades que debe cumplir el docente universitario; tareas que las presentan ligadas a las tres funciones clásicas de la Universidad (docencia, investigación y extensión), sobre las que ya se reflexionó en el capítulo anterior.

Santos Guerra (1990, p.29), por su parte, considera que “el profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber, también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo; qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto”. Además, agrega que debe ser “un especialista capaz de diagnosticar, comprender, intervenir y evaluar inteligente y comprometidamente su propia práctica a través de la reflexión rigurosa y sistemática” (Santos Guerra, 1997, p.8).

En esta misma línea, de la Orden (1990, p.12) afirma que el “profesor universitario es un profesional dedicado a la enseñanza universitaria, que comparte con los profesores de los otros niveles unas funciones básicas orientadas a que sus alumnos aprendan. Es también un especialista en un área del conocimiento, con capacidad y hábitos investigadores, que le permitan ampliar las fronteras de su rama del saber. Además de miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación de un conjunto específico de pautas, valores y actitudes que dan sentido a una forma de vida.” A esto se suma la opinión de Haz Álvarez (2004, p.37) presidente de la Comisión para la Investigación Científica y Tecnológica del CONESUP-Ecuador, quien manifiesta que “la docencia, sin retroalimentación por parte

de la investigación, se convierte en reiterativa, carente de carácter crítico y estéril, se limita a la transmisión de conocimientos y técnicas a los educandos”.

A través de las definiciones revisadas los autores nos recuerdan que la actividad que desarrolla el docente universitario requiere de habilidades diferentes a las que utilizan los profesionales en otros campos. Considerando que el contenido principal que el profesor maneja, juzga, construye, transmite, evalúa y aplica es el *conocimiento* y, como todos sabemos, el conocimiento en la actualidad crece exponencialmente. De ahí la necesidad de formar al docente universitario para una tarea tan delicada y de enorme responsabilidad como es la de generar conocimiento y formar a los nuevos profesionales. Se hace entonces indispensable una capacitación inicial y permanente para preparar al personal para los cambios que, de manera acelerada e ininterrumpida, se producen en la ciencia y la tecnología.

Por su parte, la UNESCO siempre ha considerado a la universidad como agente protagonista del progreso de la sociedad y al profesorado como pilar fundamental en esta misión. De ahí su preocupación constante por la formación académica y trayectoria profesional del profesor universitario, aspectos que influyen en la calidad de la educación superior que están entregando a la sociedad; y así lo ha expresado en los diferentes encuentros mundiales e informes finales que surgen de estos encuentros. Revisemos dos de ellos:

Tras la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, realizada en París en octubre de 1998, surgieron varias pautas de trabajo para los docentes universitarios. Así en el artículo 10, dedicado a los docentes y a los estudiantes como principales protagonistas de la educación superior, se afirma que:

Se necesita establecer directrices claras sobre los docentes que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los

docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza (UNESCO, 1998, p.13).

Luego en la II Conferencia Mundial de Educación Superior, realizada también en la Sede de la UNESCO en julio de 2009, se ratifica que:

La educación superior debe ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el s. XXI. Este objetivo exigirá nuevos enfoques, como por ejemplo el uso del aprendizaje abierto y a distancia; de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); la formación de expertos en planificación educativa y la realización de investigaciones pedagógicas con el fin de mejorar las estrategias didácticas que contribuyen a la consecución de los objetivos de educación para todos. Que permiten hacer frente a los desafíos mundiales y construir economías basadas en el conocimiento que sean más integradoras, equitativas y sostenibles. (UNESCO, 2009, p. 3).

Estas reflexiones nos alertaban de que en el presente siglo se requiere de un docente universitario más preparado para la búsqueda y utilización de metodologías participativas, que derriben el concepto de un saber único, expositivo y magistrocentrista, eje de la educación tradicional. Entonces el profesor debe tener presente que la sociedad actual demanda una reorientación y una apertura hacia el autoaprendizaje; se necesitan formas de enseñanza más activas y eficaces; estimulantes y potenciadoras de los procesos de construcción de conocimientos en los estudiantes.

### **2.1.2. Cualidades y características personales del profesor universitario.**

Iniciamos el tema tratando de comprender el contexto en el que el profesor universitario tiene que desenvolverse, para poder identificar las cualidades personales que este profesional requiere para cumplir con la misión encomendada. En esta primera década del s. XXI se ha podido observar que al docente le ha tocado desarrollar su tarea profesional en un contexto cambiante, multicultural, con enormes avances científicos, tecnológicos y de comunicación. Panorama que según Tünnermann (2003, p.91) está caracterizado por el “surgimiento de una “nueva cultura universitaria”, de la cual forman parte las llamadas

“cultura de calidad y evaluación”; “cultura de pertinencia”, “cultura informática”, “cultura de gestión estratégica eficaz”; “cultura de apertura internacional”, “cultura de rendición social de cuentas” y “cultura de vinculación”. Para este mismo autor (2007, p.25) Estas llamadas “nuevas culturas” responden a los principales retos que enfrenta la educación superior contemporánea”. Frente a esta realidad surge la preocupación de ¿cómo debe ser y actuar el profesor?; ¿cuáles deben ser las características personales, actitudes y valores requeridos por el educador universitario de hoy?

Al respecto, Zabalza (2005, p.103) aclara “que el papel de los profesores en la universidad del futuro va a cambiar un poco, vamos a seguir siendo sin duda artífices importantes, pero no los únicos, en la formación de nuestros estudiantes” y, Ricardo Fernández Muñoz (2003, p.14) agrega, que el cambio en el rol del docente: “de expositor a guía y en última instancia como administrador de medios, deja al profesor de ser considerado como almacén del saber y por lo tanto, dispensador omnipotente del mismo. La cantidad de información que existe sobre cualquier tema es de tal envergadura que es imposible pensar que puedan existir personas que pretendan saber todo de todo.” A lo que Recio Buriticá (2010, p.27) afirma, “el educador para el s. XXI será un pedagogo-investigador con una honda formación humana y social, de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad circundante.”

Entonces, considerando el importante papel que le corresponde cumplir al profesor en nuestros días, Pérez Esclarín (enero 2013, p.2) afirma que la misión del educador es la más noble de todas, porque implica: “*formar el espíritu y el corazón de la juventud*”; y nos recuerda el hermoso mensaje del Libertador Simón Bolívar dirigido a los maestros, en el que se destacan algunas cualidades que deben adornar la personalidad de los auténticos educadores: “El maestro debe ser un hombre distinguido por su educación, por la pureza de sus costumbres, por la naturalidad de sus modales, jovial, accesible, franco, en fin en quien se encuentre mucho que imitar y poco que corregir.” Y agrega que el “quehacer del educador es misión y no simplemente profesión. Implica no solo dedicar horas sino dedicar el alma. Exige no solo ocupación, sino vocación” (como se citó en Segura Bazán, 2005, p.175).

Ante la dinámica de innovación tecnológica, organizacional y de incertidumbre para prever las tendencias de evolución del sector educativo, se complica aún más el ponerse

de acuerdo en la definición de las cualidades personales del docente que requiere la universidad de la sociedad del s. XXI. A lo que Galvis (2007, p.49) nos alerta que “no se trata de definir mecánicamente, a través de un listado, las características del docente, es preciso desentrañar los elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y emocionales que favorecen la resolución de los problemas educativos [...], para que de esta manera, identificar y analizar aquellas cualidades requeridas por un grupo social determinado, en un contexto específico, lo cual le dará pertinencia social a este nuevo perfil.”

Por lo tanto, las cualidades que un buen profesor debe tener son muchas e involucran diversos ámbitos del ser humano; además del dominio de la asignatura y los aspectos didácticos, los estudiantes suelen valorar ciertos rasgos de la personalidad, tales como la comprensión e interés por los problemas del alumno, la justicia, la honradez, la imparcialidad, la interacción con los estudiantes e incluso el sentido del humor y la puntualidad. Con la ayuda de los siguientes autores que han reflexionado sobre las cualidades y actitudes de la personalidad del docente, hemos logrado identificar los rasgos fundamentales que deberían conformar el perfil ideal del docente universitario, quienes destacan como necesarias las siguientes:

**Tabla 3**  
*Cualidades personales del docente universitario*

Autores	Cualidades y características personales
<p>1. Perè Marquès Graells, (2000a, p.11) describe al buen docente con las siguientes características:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima.</li> <li>• Autocontrol (distendido, no ansioso, asertivo...)</li> <li>• Apasionado por enseñar, transmite vocación, energía, compromiso, entusiasmo.</li> <li>• Conoce bien a los alumnos.</li> <li>• Empático, acogedor, humano, cariñoso, amigable, sencillo, cercano, hace sentir importantes a los alumnos.</li> <li>• Buen comunicador (sintonía, autenticidad, lenguaje cálido...)</li> <li>• Crea un buen clima en clase.</li> <li>• Motiva a los estudiantes.</li> <li>• Procura una buena convivencia en el aula.</li> <li>• Gestiona las clases considerando la diversidad de los estudiantes.</li> <li>• Mantiene la disciplina y el orden.</li> </ul>

Autores	Cualidades y características personales
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trata a los alumnos con respeto.</li> <li>• Reconoce cuando comete un error o se equivoca en algo.</li> <li>• Realiza una buena tutoría y da ejemplo.</li> </ul>
<p>2. Luis Antonio Acevedo (2002, p. 3) considera que el educador universitario del nuevo milenio requiere:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser participativo, que refleje su labor en acciones que promueven cambios positivos y significativos.</li> <li>• Tener características claras de liderazgo y talento humano.</li> <li>• Crear ambientes donde se tenga acceso a la información.</li> <li>• Tener una visión integral de las situaciones y de las cosas.</li> <li>• Dar ejemplo de ética y rectitud.</li> <li>• Ajustarse a las innovaciones y modificaciones que brotan de la propia dinámica educativa.</li> <li>• Ser crítico, ético, analítico, lógico, consecuente y futurista.</li> </ul>
<p>3. Zabalza (2003, p.71-72) identifica en el docente universitario cuatro grandes grupos de competencias personales:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales (actuaciones técnicas junto con otras de gestión, toma de decisiones o trabajo compartido).</li> <li>• Competencias referidas a actitudes (motivación personal, compromiso, maneras de tratar a los demás y capacidad de adaptación).</li> <li>• Competencias referidas a capacidades creativas (asunción de riesgos, originalidad, búsqueda de soluciones nuevas) y,</li> <li>• Competencias de actitudes existenciales y éticas (autocrítica, proyecto personal, valores humanísticos y compromiso social y ético).</li> </ul>
<p>4. Segura Bazán (2005, p.173-177) apoyándose en las respuestas de los estudiantes afirma que para ser un buen profesional de la docencia universitaria se requiere tener las siguientes cualidades mínimas como persona:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con vocación, gusto e interés por enseñar.</li> <li>• Valía personal, modelo a imitar.</li> <li>• Comprensión de situaciones.</li> <li>• Creatividad.</li> <li>• Capacidad de relacionarse.</li> <li>• Capacidad de adaptación para ajustarse a las innovaciones y modificaciones que brotan de la propia dinámica educativa.</li> <li>• La autogestión, el autocontrol, la autodisciplina y el equilibrio.</li> <li>• Responsabilidad, tenacidad, perseverancia.</li> <li>• La autoestima, la confianza en sí mismo.</li> <li>• Compañerismo, amistad, facilidad interpersonal.</li> </ul>

Autores	Cualidades y características personales
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser mediador en los conflictos, la tolerancia.</li> <li>• Tener sentido del humor, respeto, apertura y solidaridad.</li> <li>• Participativo, que promueve cambios positivos.</li> </ul>
<p>5. Hernández y Hernández (2008), como se citó en Mora Vanegas (2011); consideran que el docente del s. XXI, debe poseer las siguientes cualidades:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autodidacta.</li> <li>• Autocritico.</li> <li>• Comunicativo.</li> <li>• Humanista.</li> <li>• Capacidad de liderazgo.</li> <li>• Con visión sistémica.</li> <li>• Trabaja en equipo.</li> <li>• Con especial empatía y sinergia.</li> <li>• Capacidad para motivar a los estudiantes.</li> <li>• Facilitador del conocimiento.</li> <li>• Orientador hacia las transformaciones.</li> <li>• Acompaña al estudiante a través de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje.</li> </ul>

Fuente: Autores antes especificados

Elaboración propia

A partir del análisis de estas propuestas advertimos que existen coincidencias significativas al precisar los rasgos personales del docente universitario, lo que facilitó elaborar el perfil que a continuación presentamos; el mismo que ha sido estructurado con el aporte de los autores antes señalados, contemplando cuatro ámbitos de la personalidad que consideramos esenciales: cognitivo, afectivo, social, ético y moral y en cada uno de ellos se han especificado las cualidades y características deseables en el profesor universitario.



**Tabla 4**  
**Síntesis de las características personales del profesor universitario**

No.	Dimensiones de la personalidad	Cualidades personales del profesor universitario
1.	Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión sistémica.</li> <li>• Capacidad de análisis, crítica y autocrítica.</li> <li>• Creativo para facilitar el aprendizaje.</li> <li>• Capacidad para evaluar y reflexionar sobre su práctica docente.</li> <li>• Con formación académica y pedagógica sólida.</li> <li>• Capacidad de innovación y creatividad.</li> <li>• Hábil para analizar e interpretar la realidad y plantear soluciones.</li> </ul>
2.	Afectiva/ emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con vocación docente e implicado en su profesión.</li> <li>• Confianza en sí mismo y buena autoestima.</li> <li>• Gusto e interés por enseñar y orientar.</li> <li>• Empático y con buen sentido del humor.</li> <li>• Justo en sus actuaciones.</li> <li>• Entusiasta, capaz de despertar en los alumnos interés por saber y desarrollarse como personas.</li> <li>• Capaz de brindar afecto, seguridad y confianza a sus estudiantes.</li> <li>• Equilibrado y con una gran capacidad de autocontrol y autodisciplina.</li> <li>• Con metas claras.</li> <li>• Capaz de adaptarse a las innovaciones y modificaciones que surgen de la propia dinámica educativa.</li> <li>• Organizado y preocupado por hacer bien las cosas a pesar de las adversidades.</li> <li>• Optimista que genera positivismo en torno a él.</li> <li>• Comprensivo, practica la tolerancia y la búsqueda de consensos.</li> <li>• Guía y mediador de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.</li> <li>• Responsable, tenaz y perseverante.</li> <li>• Solidario. Practica la equidad.</li> <li>• Con expectativas positivas sobre sus estudiantes.</li> </ul>

No.	Dimensiones de la personalidad	Cualidades personales del profesor universitario
3.	Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicativo.</li> <li>• Flexible y abierto al cambio.</li> <li>• Capaz de relacionarse y trabajar en equipo.</li> <li>• Excelente motivador para conseguir que los alumnos participen activamente en el aula.</li> <li>• Reconoce y defiende la paz y los derechos humanos.</li> <li>• Respetuoso con los estudiantes y otros grupos humanos.</li> <li>• Con capacidad para dialogar y establecer relaciones a nivel interpersonal e interinstitucional.</li> <li>• Compañero, amigo, crea confianza en las relaciones interpersonales.</li> <li>• Con una amplia formación cultural y una real comprensión de su entorno.</li> <li>• Ingenioso para liberar la motivación intrínseca del educando.</li> <li>• Con características claras de liderazgo.</li> <li>• Dialoga con sus colegas y pide consejos cuando tiene problemas educativos.</li> <li>• Mediador en los conflictos.</li> <li>• Animador de una comunidad educativa.</li> <li>• Comprometido con los problemas cívicos, ecológicos y aspiraciones de la comunidad.</li> </ul>
4.	Ética/Moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso ético y de rectitud.</li> <li>• Imparcial, íntegro, persona creíble.</li> <li>• Con principios sólidos expresados en una auténtica vivencia de valores.</li> <li>• Ejemplo y testimonio de vida.</li> </ul>

Fuente: autores ya señalados

Elaboración propia

## 2.2. Competencias y funciones del profesor universitario

### 2.2.1. Evolución del concepto competencia

Muy ligado a los cambios que estamos viviendo en la universidad y a los nuevos requerimientos de la función docente emerge el concepto de competencia, término que aparece como novedoso, aunque ya viene estructurándose desde siglos atrás. Si revisamos la literatura descubriremos que existen trabajos y documentos muy interesantes que dan cuenta de la evolución de este concepto. A continuación revisaremos algunos hitos importantes que nos ayudarán a comprender mejor el origen y como este concepto se ha ido incorporando en los diferentes ámbitos del quehacer humano. Al respecto, Mulder (2007, p.6 y 2008, p.2 - 3), investigador de la Universidad de Wageningen (Países Bajos), como resultado de los estudios realizados, afirma que el término competencia es muy antiguo. Así en el Código de Hammurabi (conjunto de 282 leyes más antiguas que se han encontrado, 1792-1750 a.C.), en su epílogo se encuentra la frase: “El rey competente ha establecido al país participar de acuerdo con la verdad y el orden equitativo”. Encontrándose aquí una primera utilización del término competencia con la acepción de autoridad.

También hallamos el término competencia en el diálogo de Platón sobre La amistad “Lisis” (399-389 a.C.) en el párrafo siguiente: “[...] El concepto de utilidad que adorna estos saberes que Sócrates enumera, y que tienen que ver con una noción característica de la Atenas democrática, apunta, sin embargo, a algo más profundo: a la idea de competencia que produce algún tipo de bien a la comunidad”. En este diálogo se incluye el término competencia, aunque la utilización que se hace no tenga el mismo significado que en la actualidad.

Otro dato interesante que nos ofrece Mulder, Weigel y Collings (2008, p.3) es que en el s. XVI el concepto competencia ya estaba reconocido en inglés, francés y holandés y que el uso de los términos “competence” y “competency” en Europa Occidental se remonta a principios de este mismo siglo.” Lo que permite afirmar que el concepto de competencia tiene una amplia trayectoria, unido a que ser profesionalmente competente y suficientemente capaz ha sido una aspiración de todos los tiempos.

En estas últimas décadas el concepto de competencia ha acaparado una gran atención y ha ido incorporándose, poco a poco, en los distintos campos de la actividad humana. Pero es a partir de la década de los 60 cuando se comienza a utilizar en el ámbito de la lingüística, en el sector empresarial, laboral y, paulatinamente, en el campo educativo y en la formación profesional. Varios son los autores que coinciden en afirmar que el concepto de competencia fue propuesto por primera vez en el ámbito de la Lingüística por Noam Chomsky en 1965, como “*competencia lingüística*”, para referirse a la capacidad o habilidad que tiene el ser humano de manera innata para adquirir la lengua materna; para emplear el lenguaje, crear mensajes y comunicarse.

En las décadas de los 70 y 80 la formación empresarial y del profesorado basada en competencias suscitó un gran interés; siendo además el período en que el concepto de competencia se introduce crecientemente en las propuestas educativas; por lo que varios autores consideran a esta época como el inicio en el uso del concepto de competencia.

En 1980 Dell Hymes complementa el aporte de Chomsky al establecer el concepto de *Competencia Comunicativa*, con la que plantea los usos y actos concretos dados a partir del lenguaje, dentro de contextos específicos” (Fernández- Salinero, 2006, p.134).

En el ámbito empresarial, David McClelland (1973) de la Universidad de Harvard, fue el primero que argumentó que los tradicionales exámenes académicos no garantizaban ni el desempeño en el trabajo, ni el éxito en la vida y postuló que era preciso buscar otras variables –competencias– que pudieran predecir cierto grado de éxito con menos desviaciones. Además, “afirmaba que la validez predictiva del método clásico de evaluación de la inteligencia era limitada y sostenía que los exámenes para evaluar la competencia darían mejores resultados a la hora de predecir el éxito” (como se citó en Mulder, 2007, p.8).

En otro campo, Eliseo Verón en los años 1969 y 1970 propone el concepto de *competencia ideológica* para explicar que las personas realizan selecciones de palabras y las ponen en un determinado orden acorde con ciertas reglas. Cada vez que alguien habla escoge unos términos y no otros y los organiza de una manera y no de otra. Lo que explica un proceder ideológico desde el ámbito del discurso (Tobón, 2006a, p.28).

Retomando la evolución de este concepto en el ámbito educativo, “en 1978 apareció la influyente obra de Gilbert “Human competence. Engineering worthy performance”, que fue una de las primeras contribuciones en la que se vinculaban los conceptos de competencia y rendimiento. Es importante además incluir en este recorrido a Zemke (1982) y Dubois (1993), quienes aplicaron el concepto de competencia a la educación y a la formación (Mulder, 2007, p.9 y 11).

En la década de los 80 empieza a darse un gran impulso al mejoramiento de las condiciones productivas y con ello las competencias laborales poco a poco se ubican en primer lugar. Como ejemplos podemos señalar al Reino Unido y Australia en donde se inician programas de formación para el trabajo en función de competencias laborales (Tobón, 2006a, p.31).

También debemos destacar los trabajos de Richard E. Boyatzis (1982), colaborador de MacClelland, quien realizó estudios sobre las características personales de los trabajadores y su relación con la promoción jerárquica que había dentro de la organización. Confeccionó una lista de diez aptitudes y dos rasgos para distinguir a los directivos de éxito de los demás. En los años siguientes Spencer (1983) y Schroder (1989) elaboraron listas similares. Estos perfiles de competencias tuvieron gran éxito en las décadas de los 80 y 90 sirvieron de marco de referencia para evaluar y formar a los directivos (Mulder 2007, p.8). Hoy en día la mayoría de las organizaciones utilizan algún tipo de gestión de recursos humanos basada en competencias. Por su parte, Habermas (1987, 1989) considera que las competencias tienen unos componentes universales que permiten el entendimiento entre las personas e introduce dos conceptos: *competencia comunicativa* y *competencia interactiva* para explicar el uso del lenguaje por las personas que desean entenderse sobre un determinado tema. (Fernández-Salineró, 2006 y Tobón, 2006a).

También están Prahalad y Hamel (1990 y 1995), quienes introducen el concepto de “*Core competencies*” para referirse a las competencias básicas o centrales que tienen una correlación muy alta con el éxito en el desempeño profesional (Poblete, 2006, p.9 y Villa y Poblete, 2008, p.53). El concepto resultó atractivo y posteriormente se aplicó este enfoque para elaborar sistemas de gestión de competencias, que, organizados en forma de vocabularios, permitían reflejar de manera transparente las expectativas y los procesos. Además, el concepto se utilizó de manera generalizada en la elaboración de programas de formación profesional basados en competencias (Mulder, 2007, p.12).

De acuerdo con Eraut (2006), “a fines del s. XX surgieron nuevos factores que incidieron en el empleo de los discursos sobre competencias en educación. En primer lugar, surgió un fuerte movimiento en los países anglosajones para acreditar aprendizajes previos o realizados fuera de las instituciones de educación superior. Un segundo factor fue el movimiento para la responsabilidad del aprendizaje y la eficiencia de las universidades. El tercer factor fue el de la expansión de los enfoques sobre competencias en la formación” (como se citó en Checchia, 2009, p.4).

Cruz García (2010, p.1) coincide con el primer factor señalado por Eraut al manifestar que “las competencias como concepto nacen a principios de los ochenta, en respuesta a una antigua demanda social, que buscaba reconocer formalmente el valor de los aprendizajes adquiridos fuera de la escuela, especialmente en el ámbito productivo.” En cambio, Jurado (2003) explica, que en el ámbito de la educación formal el tema de las competencias se empieza abordar en la década de los 90, buscando metodologías innovadoras para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación y así superar esquemas tradicionales basadas en la memorización y la repetición mecánica de datos (Como se citó en Fernández-Saliner, 2006, p.136). Finalmente, Pavié (2011, p.69) afirma que en el ámbito universitario, el concepto de competencias se comenzó a utilizar desde que se inició el proceso de convergencia promovido por las correspondientes instancias políticas de la Unión Europea.

A través de este breve recorrido hemos podido darnos cuenta que el concepto competencia ha ido insertándose en los diferentes ámbitos de la actividad humana y adquiriendo nuevos matices de acuerdo al contexto en el que se utilice. Además, los diferentes criterios sobre el momento en que se empieza a utilizar el concepto competencias en la educación nos revela que todavía no existe consenso y por lo tanto, son referencias importantes, pero no se los pueden considerar como concluyentes.

### **2.2.2. Definiciones del concepto de competencia.**

Revisados los hitos más importantes que han ido configurando el concepto de competencia, es el momento para abordar su definición. A pesar del gran interés suscitado por las competencias, en las últimas décadas, especialmente en el ámbito universitario, no se puede afirmar que exista una definición única, universalmente aceptada. Según Lasnier (2000) el

“concepto de competencia está en evolución, ‘en movimiento’ ” (como se citó en Legault, 2012, p.3) y, no tiene el mismo significado en todos los contextos; depende de la aplicación que se quiera darle. Debido a su complejidad el concepto de competencia a veces resulta confuso, por lo tanto, no debe sorprendernos que existan diferentes opiniones y abundantes definiciones. Sin embargo, advertimos acuerdo entre los expertos en que es un concepto complejo, multidimensional y polisémico.

En esta misma línea, Pavié (2011, p.69) de la Universidad de los Lagos (Chile), afirma que el término competencia ha tenido variadas interpretaciones y aplicaciones prácticas en el mundo productivo de los diferentes países y se ha utilizado indistintamente para referirse a autoridad, competición, incumbencia, cualificación, acreditación, aprobación, autorización, certificación, licencia, responsabilidad y competencia”. Significados con los que Mulder (2007, p.8) concuerda y además, explica que “los contextos en los que se utiliza este concepto pueden ser el institucional, el jurisdiccional, el organizativo y el personal”.

Con la finalidad de comprender mejor este concepto empezaremos revisando su etimología. Al respecto, Mulder (2007, p.6) y Mulder, Weigel & Collings (2008, pp. 2 y 3) manifiestan que el origen de la palabra competencia es “ikano” (ικανό), un derivado de “iknoumai” (ικνούμαι) que significa llegar. Además, explican que “en el griego clásico existe un equivalente del término competencia, que es “’ikanótis” (ικανότης), que se traduce como la “cualidad de ser capaz” (ikanos), tener capacidad para hacer algo; aptitud” y además está “Epangelmatiki ikanotita” que significa “capacidad o competencia profesional”.

Si revisamos su raíz etimológica en el latín encontramos dos palabras: “competens” que significa ser capaz y estar autorizado legalmente y la palabra “competentia” que es capacidad, aptitud, permiso (Mulder, 2007, p.6). Esta segunda acepción a su vez está asociada al verbo latino “compētere” que originalmente se definía como ir al encuentro, encontrarse, coincidir. Verbo que fue evolucionando hasta significar incumbencia o suficiencia en un campo. Así, por ejemplo, en el contexto laboral, sería suficiencia para ejercer la docencia.

Fernández-Salineró (2006, p.137) afirma que en español también existen dos verbos: “competere” y “competir”, los mismos que se diferencian entre sí a pesar de provenir del mismo verbo latino “compētere” y, continúa la autora, “a partir del s. XV el verbo

“competer” adquiere el significado de: pertenecer a, incumbir, corresponder a; dando lugar al sustantivo “competencia” y al adjetivo “competente” (apto, adecuado). Y el verbo “competir” que significó: pugnar, rivalizar, contender, generando sustantivos como competición, competencia, competidor, competitividad y, desde fines del mismo siglo el adjetivo competitivo. (Corripio, 1984; Corominas, 1987).” En los últimos años además ha surgido el adjetivo, competencial, que se lo utiliza en expresiones como desarrollo competencial, perfil competencial, etc. En cambio, en el diccionario de lengua inglesa, el término competencia se define como suficiencia, poseer las capacidades necesarias o adecuadas, estar judicialmente autorizado o capacitado para actuar de una determinada forma.

Mulder (2007, p.8) afirma que el concepto competencia tiene solo dos significados esenciales, que es *autoridad* (es decir, ostentar la responsabilidad, la autorización o el derecho a decidir, producir, prestar servicio, actuar, ejercer o reclamar) y *capacidad* (poseer los conocimientos, las aptitudes y la experiencia para ejercer). No obstante, el significado más concreto del concepto dependerá en gran medida del contexto.”

En cambio, Levy–Leboyer (1997), en su libro *Gestión por competencias*, las define como “comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras y las hacen más eficaces en unas determinadas situaciones” menciona seis acepciones de la palabra competencia a partir de su uso en español. Para facilitar su comprensión en el siguiente cuadro presentamos los diferentes usos con los respectivos ejemplos:

**Tabla 5**  
**Acepciones del término competencia**

Nº	Acepción	Ejemplos
1.	Como autoridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estar bajo la competencia de alguien; la competencia del caso está en mi jurisdicción.</li> </ul>
2.	Como capacitación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es un incompetente porque no está preparado.</li> </ul>
3.	Competición	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mañana se desarrollará la competencia entre los distintos clubes.</li> <li>Gracias a la competencia disminuyen los precios.</li> </ul>



4.	Calificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo contratamos por su competencia profesional.</li> <li>• A competencias iguales, retribuciones equivalentes.</li> </ul>
5.	Incumbencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estos asuntos son de mi propia competencia.</li> <li>• Estamos ampliando nuestro ámbito de competencias.</li> </ul>
6.	Suficiencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificación de su competencia laboral para el puesto.</li> </ul>

Fuente: Tobón(2006, p.44)

En la literatura revisada hemos podido encontrar alrededor de 80 definiciones sobre el constructo competencia de las que hemos seleccionado 40, en función de la pertinencia, actualidad de las definiciones y relevancia de sus autores. Con las definiciones seleccionadas se ha elaborado una tabla, organizándolas de mayor a menor actualidad, en cuanto al año de publicación y se han estudiado cada una de las definiciones para detectar los elementos comunes en que los autores coinciden o ponen mayor énfasis.

Para realizar la clasificación de las definiciones surgió la necesidad de establecer algunos criterios que pudieran servir como referentes para el análisis. Siguiendo las reflexiones de Múnera Torres (2010, p.79-80) y considerando los componentes básicos de la competencia se realizó una primera lectura y análisis de cuarenta definiciones. A partir de este análisis logramos identificar cinco rasgos o elementos clave que son considerados fundamentales en el concepto de competencia y que podrían constituirse en requisitos para considerar a las definiciones como completas o no. Criterios que exponemos a continuación:

**Tabla 6**  
***Elementos clave en las definiciones de competencia***

Criterios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especifican recursos básicos de la persona, capacidades, destrezas, actitudes.</li> <li>• Implican integración, sinergia y movilización de recursos.</li> <li>• Se manifiestan en desempeños, saber actuar complejo.</li> <li>• Están referidas a un contexto laboral.</li> <li>• Requieren de un proceso de adquisición, aprendizaje, formación.</li> </ul>

Elaboración propia

El listado de definiciones que se incluye a continuación no es exhaustivo, recoge solo algunas de la gran cantidad de definiciones que existen; lo que pone en evidencia que el concepto competencia se define desde diversos puntos de vista, reafirmando así el carácter complejo, polisémico y multidimensional de las competencias, como mencionamos al inicio de este apartado. Trabajo de selección y análisis que presentamos en el cuadro siguiente.

**Tabla 7**  
**Análisis de las definiciones de Competencias**

Autor	Definiciones de competencias	Componentes (criterios)				
		Recursos básicos de la persona: capacidad, habilidad, destreza, aptitud, actitud, ...	Implican integración, sinergia, conjunto, combinación y movilización de recursos, ...	Requieren de un proceso de adquisición, aprendizaje, desarrollo, formación ...	Se manifiestan en desempeños, saber actuar complejo, respuestas eficaces, soluciones...	Requieren de un contexto laboral o ejercicio profesional.
1. Villa, A. y Poblete, M. (2011, p. 2)	Una competencia supone la integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores) que una persona pone en juego en una situación problemática concreta demostrando que es capaz de resolverla.	X	X		X	
2. Díaz-Barriga, F. (2010, p. 49)	Habilidades, destrezas, acciones y actitudes como resultado de la formación o del aprendizaje, que permiten realizar actividades profesionales o resolver problemas.	X		X	X	
3. Agencia para la calidad del sistema universitario de Cataluña (AQU) (2009, p.16)	Las competencias implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción.	X	X		X	

Autor	Definiciones de competencias	Componentes (criterios)				
		Recursos básicos de la persona: capacidad, habilidad, destreza, aptitud, actitud, ...	Implican integración, sinergia, conjunto, combinación y movilización de recursos, ...	Requieren de un proceso de adquisición, aprendizaje, desarrollo, formación ...	Se manifiestan en desempeños, saber actuar complejo, respuestas eficaces, soluciones...	Requieren de un contexto laboral o ejercicio profesional.
4. Bozú, Z. (2009, p. 91)	Conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad.	X	X		X	
5. Tardif (2008, p. 3)	La competencia es “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos”. Un saber actuar muy flexible y adaptable a diversos contextos y problemáticas. Una movilización selectiva.	X	X	X	X	X
6. Yániz Álvarez, C. (2008, p.2)	El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido.	X	X		X	X
7. González, V. y González, R.M. (2008, p.208)	Capacidades expresadas en el desempeño profesional.	X			X	
8. Jonnaert et al, (2008, p.15) como se citó en Pavié. A. 2011, p.71)	Competencia es la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado.		X			X

Autor	Definiciones de competencias	Componentes (criterios)				
		Recursos básicos de la persona: capacidad, habilidad, destreza, aptitud, actitud, ...	Implican integración, sinergia, conjunto, combinación y movilización de recursos, ...	Requieren de un proceso de adquisición, aprendizaje, desarrollo, formación ...	Se manifiestan en desempeños, saber actuar complejo, respuestas eficaces, soluciones...	Requieren de un contexto laboral o ejercicio profesional.
9. Villa y Poblete (2007, p.23)	Competencia es el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.	X	X		X	X
10. Rodríguez González et al., (2007) como se citó en González y González (2008, p.189).	Definen las competencias profesionales como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño profesional de calidad.	X	X		X	
11. Legislación Cubana. (2007) como se citó en Zayas, P. (2010, p. 4)	Conjunto sinérgico de conocimientos, habilidades, experiencias, sentimientos, actitudes, motivaciones, características personales y valores, basado en la idoneidad demostrada, asociado a un desempeño superior del trabajador y de la organización.	X	X		X	
12. Denyer et al., (2007, p.36)	Se refiere a un conjunto de elementos que el sujeto puede movilizar para resolver una situación con éxito.		X		X	

Autor	Definiciones de competencias	Componentes (criterios)				
		Recursos básicos de la persona: capacidad, habilidad, destreza, aptitud, actitud, ...	Implican integración, sinergia, conjunto, combinación y movilización de recursos, ...	Requieren de un proceso de adquisición, aprendizaje, desarrollo, formación ...	Se manifiestan en desempeños, saber actuar complejo, respuestas eficaces, soluciones...	Requieren de un contexto laboral o ejercicio profesional.
13. Beneitone et al., (2007, p.35)	Capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo.	X			X	X
14. Poblete, M. (2006, p.10)	Competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.	X	X		X	X
15. Tobón, S. (2006a, p.5)	Las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.		X		X	X
16. Fernández March, A. (2005, p.4)	Saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente.	X	X		X	
17. Larraín, A.M. y González, L.E. (2004, p.1)	Concatenación de saberes, no solo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir.	X	X			

Autor	Definiciones de competencias	Componentes (criterios)				
		Recursos básicos de la persona: capacidad, habilidad, destreza, aptitud, actitud, ...	Implican integración, sinergia, conjunto, combinación y movilización de recursos, ...	Requieren de un proceso de adquisición, aprendizaje, desarrollo, formación ...	Se manifiestan en desempeños, saber actuar complejo, respuestas eficaces, soluciones...	Requieren de un contexto laboral o ejercicio profesional.
18. Perrenoud (2001, p.10; 2007)	Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.	X	X		X	
19. OIT (2006, p.42)	El término “competencias” abarca los conocimientos, las aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico.	X			X	X
20. Soriano Roque, (2004, p.4)	Las competencias profesionales son entendidas como la “adecuada integración de habilidades, conocimientos, disposiciones, etc., que posibiliten, por el grado de perfeccionamiento logrado, la elaboración de respuestas eficaces ante situaciones que lo requieren.”	X	X		X	
21. Zabalza, M. (2003, p.2)	Conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad.	X	X		X	
22. McClelland, D. (2003, p.3)	Característica subyacente de una persona que le permite demostrar un desempeño superior en un determinado puesto.	X			X	

Autor	Definiciones de competencias	Componentes (criterios)				
		Recursos básicos de la persona: capacidad, habilidad, destreza, aptitud, actitud, ...	Implican integración, sinergia, conjunto, combinación y movilización de recursos, ...	Requieren de un proceso de adquisición, aprendizaje, desarrollo, formación ...	Se manifiestan en desempeños, saber actuar complejo, respuestas eficaces, soluciones...	Requieren de un contexto laboral o ejercicio profesional.
23. Roe, R. (2003, p.5)	Una capacidad aprendida para realizar adecuadamente una tarea, funciones o rol.	X		X	X	
24. González, J. y Wagenaar, R. (2003, p.80)	Las competencias representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades; que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.	X	X		X	
25. Vasco (2003) como se citó en Tobón, S. (2006a, p.47)	Una competencia es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron.	X			X	X
26. Vargas, F. (2002) como se citó en Segura, M. (2004, p.23).	Capacidad que tienen los individuos de hacer y efectuar las funciones de una ocupación claramente especificada conforme a los resultados deseados.	X			X	
27. Cruz, P. y Vega, G. (2001, p.8).	Son todas aquellas habilidades, cualidades, conocimientos, actitudes que permitan al trabajador tener un desempeño superior (sobre la media) en cualquier puesto de trabajo, que pueda ser medida y controlada y que de esta forma diferencia a	X			X	

Autor	Definiciones de competencias	Componentes (criterios)				
		Recursos básicos de la persona: capacidad, habilidad, destreza, aptitud, actitud, ...	Implican integración, sinergia, conjunto, combinación y movilización de recursos, ...	Requieren de un proceso de adquisición, aprendizaje, desarrollo, formación ...	Se manifiestan en desempeños, saber actuar complejo, respuestas eficaces, soluciones...	Requieren de un contexto laboral o ejercicio profesional.
	un trabajador distinguido, de un trabajador meramente hacedor de su trabajo.					
28. Cuesta, A. (2001) como se citó en Zayas, (2010, p.4) plantea que:	Las competencias son características subyacentes en las personas, que como tendencia están causalmente relacionadas con actuaciones exitosas en un puesto de trabajo contextualizado en determinada cultura organizacional.	X			X	X
29. Levy-Leboyer, (2000, p.10)	Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.		X		X	
30. Sladogna, M. (2000, p.115)	Las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en una gran variedad de situaciones en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social.	X	X		X	
31. Lasnier, F. (2000, p.32) como se citó en Checchia, B. (2009, p.4)	Una competencia es un saber desenvolverse complejo, resultante de la integración, de la movilización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de	X	X		X	



Autor	Definiciones de competencias	Componentes (criterios)				
		Recursos básicos de la persona: capacidad, habilidad, destreza, aptitud, actitud, ...	Implican integración, sinergia, conjunto, combinación y movilización de recursos, ...	Requieren de un proceso de adquisición, aprendizaje, desarrollo, formación ...	Se manifiestan en desempeños, saber actuar complejo, respuestas eficaces, soluciones...	Requieren de un contexto laboral o ejercicio profesional.
	conocimientos utilizados de manera eficaz, en situaciones similares.					
32. Le Boterf (2001) como se citó en Checchia, B. (2009, p.4)	Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.).	X	X		X	X
33. Ouellet (2000) como se citó en Tobón, S. (2006a, p.47)	La competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular.	X	X		X	
34. Instituto Nacional de Empleo (INEM, España, 1996), como se citó en Cano García (2008, p.4)	El concepto de competencia engloba no solo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación.	X	X		X	

Autor	Definiciones de competencias	Componentes (criterios)				
		Recursos básicos de la persona: capacidad, habilidad, destreza, aptitud, actitud, ...	Implican integración, sinergia, conjunto, combinación y movilización de recursos, ...	Requieren de un proceso de adquisición, aprendizaje, desarrollo, formación ...	Se manifiestan en desempeños, saber actuar complejo, respuestas eficaces, soluciones...	Requieren de un contexto laboral o ejercicio profesional.
35. Ducci, M. (1997) como se citó en Zayas, P. (2010, p.3)	Las competencias son el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.	X	X		X	
36. Gonczi & Athanasou (1996) como se citó en Tobón (2006a, p.47)	Concibe la competencia laboral como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar en determinadas situaciones.	X	X		X	
37. Bunk G. (1994, p.9)	Un conjunto necesario de conocimientos, destrezas y actitudes para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa, y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.	X	X		X	X
38. Spencer y Spencer (1993) como se citó en Zayas, P (2010, p.1)	Una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un nivel de estándar de efectividad y/o desempeño superior en un trabajo o situación.	X			X	
39. Jessup (1991) como se citó en Tejada Fernández, J. (1999, p.5)	Conjunto específico de destrezas necesarias para desarrollar un trabajo particular y puede también incluir las cualidades necesarias para actuar en un rol profesional.	X	X		X	

Autor	Definiciones de competencias	Componentes (criterios)				
		Recursos básicos de la persona: capacidad, habilidad, destreza, aptitud, actitud, ...	Implican integración, sinergia, conjunto, combinación y movilización de recursos, ...	Requieren de un proceso de adquisición, aprendizaje, desarrollo, formación ...	Se manifiestan en desempeños, saber actuar complejo, respuestas eficaces, soluciones...	Requieren de un contexto laboral o ejercicio profesional.
40. Boyatsis (1982, 2007 p.6 y 8). Define a la competencia...	Como una capacidad o habilidad. Un conjunto de comportamientos relacionados pero diferentes, organizados sobre constructos subyacentes que llamamos "resultados" o características de un individuo que guarda una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto.	X	X		X	
<b>Totales</b>		36	29	03	38	12
<b>Porcentaje</b>		90%	72.5%	7.5%	95%	30%

Fuente: autores antes especificados  
Elaboración propia

X	Definiciones completas = 6
X	Definiciones que equiparan competencia con capacidad, habilidad, etc. = 13

Una vez organizada la tabla, con las definiciones ubicadas cronológicamente, se procedió a analizar e identificar los elementos constitutivos de cada una de ellas, utilizando como referencia los cinco componentes (criterios) establecidos; análisis que nos permitió advertir los siguientes hallazgos:

- De las 40 definiciones analizadas, en 36 de ellas (90%) se identifica y señala los componentes o recursos fundamentales de toda competencia (actitudes, capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, etc.). Sin embargo, hemos encontrado que hay 13 definiciones (36%) en las que sus autores asimilan o equiparan la competencia con alguno de sus componentes, lo que implica fragmentarla y no captarla en su totalidad,

quedándose en una concepción conductista, que nos remite al saber hacer o simple ejecución de tareas.

- Si bien todas las definiciones seleccionadas tienen sus particularidades; en términos generales, un alto porcentaje de los autores (72%) coinciden en incorporar en las definiciones la noción de integración, sinergia, combinación de varios recursos, estructura compleja, constructo, conjunto de (conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, comportamientos,...) que se movilizan para hacer frente a diversas situaciones que se presenten; resolver problemas y desempeñarse con éxito. Esto a su vez nos revela que las competencias siempre están asociadas a la acción y a la práctica.
- Un dato interesante es el acuerdo que hemos encontrado entre los autores (95%) en relación a colocar al “*desempeño*” como el eje vertebrador de la evidencia o logro de las competencias. Buen desempeño que exige del profesional: saber actuar de forma acertada y eficiente, requiere de iniciativas, respuestas eficaces, saber desenvolverse, soluciones creativas, idoneidad, resolución de problemas de forma autónoma en la vida cotidiana y en el ámbito laboral, movilizándolo para ello todos los recursos personales que dispone y los que el entorno le ofrece.
- En relación a la preocupación a veces exagerada de solicitar que las competencias se demuestren a través de evidencias, Fernández-Salinero Miguel (2006, p.137) nos advierte que “las competencias no podrían abordarse únicamente como comportamientos observables, sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas, donde se combinan conocimientos (tácitos y explícitos).” Aclaración que viene muy bien para el tema del docente universitario que estamos abordando.
- También encontramos un 30% (12) autores que en sus definiciones incluyen el “carácter contextual”, porque cada competencia se pone en acción, en un contexto concreto; además, porque existe la necesidad de que las competencias vinculen a los estudiantes y profesores con el mundo del trabajo y garanticen una preparación idónea para el desempeño laboral y profesional.

- No podemos concluir sin destacar que de las 40 definiciones analizadas, solo 6 (15%) se las puede considerar más completas, porque reúnen cuatro de los cinco componentes o criterios (1, 2, 4 y 5) que establecimos como básicos para toda competencia. Estos son: Referencia a los recursos subyacentes de la persona, el concepto de integración y movilización de estos recursos, la evidencia del logro a través de desempeños y la referencia a un contexto.
- Finalmente hemos identificado que solo en 3 (7%) definiciones se expresa que las competencias requieren de procesos de aprendizaje y se desarrollan a través de la mediación pedagógica. Elemento fundamental que le corresponde a las instituciones educativas, sin embargo, creo que los autores lo dan por asumido y no lo explicitan en sus definiciones.

Ahora es necesario elegir una definición que sirva de fundamento y oriente la investigación que estamos realizando. De todas las definiciones y reflexiones revisadas, la propuesta de Jacques Tardif (2006), nos resulta más completa y actual porque incorpora nuevos elementos, al concebir a la competencia como un *'saber actuar complejo'*, destacando el carácter *integrador, la combinación y movilización de recursos de naturaleza variada* (internos y externos) para resolver las diversas situaciones del entorno, superando así la influencia behaviorista del "saber hacer" o de ejecución de tareas.

Desde este enfoque entendemos a las *competencias docentes* como:

*La integración sinérgica de una serie de recursos que el profesor universitario moviliza e integra de manera creativa, reflexiva y crítica, para desempeñar una docencia proactiva, contribuyendo con responsabilidad al desarrollo de las personas y su entorno social.*

Ruth M. Aguilar Feijoo (2014)

Esto significa que el profesor competente, no sólo tendrá la capacidad de actuar profesionalmente para encontrar soluciones nuevas, sino que deberá demostrar una vida coherente y ejemplar.

### 2.2.3. Características de las competencias

No obstante el interés creciente que han despertado las competencias en las últimas décadas, se podría decir que todavía existen vacíos en su real comprensión y confusión en su utilización. Pensamos que el mejor camino para favorecer la comprensión de las competencias es identificar los rasgos más sobresalientes que las caracterizan con la finalidad de lograr desentrañar su verdadera dimensión y alcance. El análisis realizado a las definiciones recogidas en la tabla 7 ya permitió identificar algunos rasgos importantes de las competencias. También resultó muy interesante descubrir que son varios los autores que coinciden en destacar los mismos elementos en sus definiciones; aspectos comunes que se convierten en las características más relevantes para comprender mejor este concepto. Está marcada convergencia en las características identificadas, posibilitó la elaboración del siguiente cuadro resumen con los aportes más significativos de los autores antes señalados.

**Tabla 8**  
**Características de las competencias**

No.	Las competencias ...
1.	“Se caracterizan por tener un carácter integrador, combinatorio, desarrollista, contextual y evolutivo” (Tardif, 2006, p.84).
2.	Se definen en la <i>acción</i> y se manifiestan en <i>desempeños</i> . Poseer unas capacidades no significa ser competente. La competencia no reside en los recursos sino en la movilización y combinación eficaz de varios de ellos. Por lo tanto, no se pueden reducir ni al saber, ni al saber hacer; tampoco son asimilables a lo adquirido en formación.
3.	Se evidencian y reconocen en la práctica, frente a situaciones problémicas.
4.	Asumen rasgos de la personalidad y se desarrollan a partir de la formación inicial y permanente.
5.	Tienen un carácter dinámico, pueden ser adquiridas y continuar desarrollándose a lo largo de toda la vida.
6.	Se desarrollan en interacción con los contextos ( <i>contextualización</i> ).
7.	Son transferibles de un puesto a otro, de una actividad a otra ( <i>transferencia</i> ).
8.	En el proceso de adquisición la <i>experiencia</i> es indispensable.

No.	Las competencias ...
9.	Implican la movilización y combinación eficaz de diferentes recursos e integración en estructuras complejas ( <i>complejidad</i> ).
10.	No es posible pensar en competencias puras, pues todas ellas se entrelazan compartiendo conocimientos, habilidades y actitudes ( <i>interdependencia</i> ).
11.	Tienen carácter transversal. Se logran por la actuación coordinada de diversos campos y asignaturas (Inter y transdisciplinariedad).
12.	Son susceptibles de evaluación.

Elaboración propia

#### 2.2.4. Clasificación de las competencias.

En la literatura revisada se ha encontrado diferentes maneras para clasificar las competencias; pero como el presente trabajo está orientado al campo del docente universitario, creemos que es importante rescatar las clasificaciones que realizan los expertos desde el ámbito profesional/laboral y desde el ámbito educativo. Autores y clasificaciones que presentamos a continuación:

##### 2.2.4.1. Clasificaciones en el ámbito profesional/ laboral

1. Una de las clasificaciones más conocida y aceptada es la realizada por Bunk (1994, p.10), quien, desde su perspectiva, considera cuatro tipos de competencias:
  - *Competencia técnica*, domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo, y los conocimientos y destrezas necesarias para ello.
  - *Competencia metodológica*, aplica el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y reacciona a las irregularidades que se presenten, encuentra de forma independiente vías de solución y transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.

- *Competencia social*, colabora con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal; y.
  - *Competencia participativa*, contribuye en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades.
2. Echeverría Samanes (2002, p.17 y 18), investigador de la Universidad de Barcelona, después de contrastar diversos modelos conceptuales (Alex, 1991, Kaiser 1992; Bunk, 1994, entre otros) asume una visión holística de la competencia y establece que para un ejercicio profesional eficaz son necesarias cuatro clases de competencias, coincidiendo así con Bunk en tres de ellas (competencia técnica, metodológica y participativa) y cambia la competencia social por la personal; revisemos brevemente cada una de ellas:
- *Competencia técnica* (saber), implica poseer conocimientos especializados de un determinado ámbito profesional, que proporcionan la experticia en la realización de las tareas laborales.
  - *Competencia metodológica* (saber hacer), puede aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utiliza procedimientos adecuados, soluciona problemas de manera autónoma y transfiere las experiencias adquiridas.
  - *Competencia participativa* (saber estar), disposición a comunicarse y cooperar con las demás personas; predisposición para el entendimiento interpersonal y de grupo.
  - *Competencia personal* (saber ser), tiene una imagen realista de sí mismo, actúa de acuerdo a sus principios y convicciones, asume responsabilidades, toma de decisiones y supera frustraciones.



3. En el informe *21<sup>st</sup> Century Skills for 21<sup>st</sup> Century Jobs* (1999), competencias para trabajos del s.XXI, presentado por varios departamentos del Gobierno de los Estados Unidos, se afirma que los empleadores buscan profesionales capaces de evidenciar la posesión conjunta de cuatro tipos de competencias: básicas, técnicas, organizativas, y otras competencias propias de la compañía” (Corominas, 2001, p.302):
  - *Las competencias básicas* incluyen lectura, escritura y dominio de la informática a nivel de usuario y se adquieren en la formación académica básica.
  - *Las competencias técnicas* se refieren al dominio de las tecnologías de la información, las telecomunicaciones y la manufactura.
  - *Competencias organizativas* son las derivadas tanto de los cambios en la organización y gestión de las empresas como de la interacción empleado-cliente. Incluyen competencias de comunicación, analíticas, adaptabilidad, saber resolver problemas de modo creativo, competencias interpersonales, de trabajo en equipo o en grupo, competencias para negociar e influir, habilidad para la autodirección con alta autoestima e iniciativa, efectividad en el liderazgo.
  - *Competencias específicas de cada institución*, aquellas que son relevantes en el proceso de organización producción y distribución de los productos o servicios y persiguen una continua mejora y competitividad.
  
4. Tomando como referencia el destacado informe SCANS (1991), que surgió del análisis de empresas exitosas de Estados Unidos, en las que se logra identificar factores comunes que definían la excelencia profesional de sus empleados, se llega a determinar dos tipos de competencias: transversales y básicas (como se citó en Saravia, 2004, p.79). A continuación se presentan estos dos grandes bloques de competencias con los indicadores que incluye cada uno de ellos.
  - a. *Competencias transversales:*
    - Gestión de recursos: identificar, organizar, planificar y distribuir recursos.

- Dominio tecnológico: trabajar con variedad de tecnología.
- Comprensión sistémica: comprender interpretaciones complejas.
- Gestión de la información: adquirir, evaluar, organizar, mantener, interpretar, comunicar y procesar información.
- Relaciones interpersonales: participar, enseñar, atender a clientes, liderazgo, negociación, trabajar con la diversidad.

b. *Competencias básicas:*

- Cualidades personales: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autogestión integridad, honestidad.
- Habilidades instrumentales: leer, escribir, escuchar, hablar, matemáticas.
- Habilidades para pensar: pensamiento creativo, toma de decisiones, solución de problemas, capacidad de abstracción, razonamiento, conocer cómo aprender.

5. Boyatzis (2007, p.7), profesor investigador de la Universidad Cleveland de Ohio (USA), distingue tres tipos de competencias:

- *Competencias cognitivas*, tales como el pensamiento sistémico y el reconocimiento de modelos.
- *Competencias de inteligencia emocional*, referentes al auto-conocimiento, la autogestión la autoconciencia y autocontrol emocional.
- *Competencias de inteligencia social*, que incluyen la conciencia social y las competencias del manejo de relaciones, tales como la empatía y el trabajo en equipo.

### 2.2.4.2. Clasificaciones de las competencias en el ámbito educativo

En este campo encontramos varios aportes valiosos, pero para no extendernos demasiado, solo hemos elegido tres que describiremos a continuación:

1. Una clasificación que no podemos dejar de presentar es la realizada por Jacques Delors (1996, p.36), Presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI, de la UNESCO, por la riqueza de las reflexiones y porque en la construcción del perfil del docente de la UTPL que estamos proponiendo ha sido un referente importante, aunque no esté dirigido expresamente a la educación universitaria. En este informe se recomienda que la educación en todos sus niveles debe articularse sobre los cuatro pilares, que resumimos a continuación:
  - *Aprender a conocer*; combinar una cultura suficientemente amplia con una adecuada especialización. Desarrollar el placer por conocer, comprender y descubrir. En definitiva, aprender a aprender.
  - *Aprender a hacer*; no solo obtener una calificación profesional, sino adquirir competencias para hacer frente a diferentes situaciones como: trabajar en equipo, capacidad de análisis, tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias, etc.
  - *Aprender a vivir juntos*; desarrollar la comprensión para el otro, ser capaces de dialogar, contrastar opiniones, enriquecernos con las opiniones de los demás, respetar los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz.
  - *Aprender a ser*; actuar con creciente capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal.
2. Saravia (2004, p.133-149) tras una amplia investigación sobre las competencias y las diversas clasificaciones, en su tesis doctoral nos ofrece un modelo estructural de competencias para el profesor universitario, en el que contempla cuatro tipos de competencias específicas o componentes, como los denomina este autor, clasificación que presentamos a continuación:

**Tabla 9**  
**Modelo Estructural de Competencias del Profesor Universitario (MECPU)**

1.	<b>Competencia científica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El saber del área de conocimiento.</li> <li>• La investigación integrada como motor del aprendizaje.</li> <li>• Contribución a la generación y difusión de nuevo conocimiento.</li> </ul>
2.	<b>Competencia técnica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculación del saber con la realidad.</li> <li>• Dinamización de procesos interactivos de investigación.</li> </ul>
3.	<b>Competencia personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición para aprender.</li> <li>• Disposición para la comprensión del otro.</li> </ul>
4.	<b>Competencia social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición para la promoción del aprendizaje social.</li> <li>• Liderazgo para el aprendizaje por proyectos de investigación con los estudiantes.</li> </ul>

Fuente: Saravia Gallardo (2004, p.133)

3. Finalmente, queremos presentar la clasificación de las competencias realizada por Pérez (2005), citado por Ruiz, Mas, Tejada y Navío (2008, p.121); clasificación que resulta de gran importancia porque está dirigida al profesor universitario, que constituye el eje central de nuestra investigación. Este autor parte también de la clasificación de competencias generales y específicas, pero a las competencias generales las distribuye en cinco áreas competenciales, relacionadas directamente con la función docente en la universidad y por lo tanto, fue un referente importante a la hora de diseñar el perfil para el profesor bimodal de nuestra institución.

**Tabla 10**  
**Competencias generales y específicas del profesor universitario**

No.	COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
1.	<b>Competencias comunicacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejora en los procesos de comunicación.</li> <li>▪ Fomento de actividades de dinamización para la formación del profesorado a nivel europeo.</li> <li>▪ Sensibilización del profesorado en el análisis, revisión y mejora de su propia formación.</li> <li>▪ Establecimiento de foros de reflexión sobre acciones formativas abiertos a la participación de compañeros europeos.</li> </ul>
2.	<b>Competencias organizativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transferencia de aprendizajes en la formación permanente y aplicación de recursos innovadores.</li> <li>▪ Interpretación de la realidad docente y establecimiento de los oportunos procesos de mejora.</li> <li>▪ Mejora de la convivencia universitaria e institucional.</li> </ul>
3.	<b>Competencias de liderazgo pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relación con el profesorado de ámbitos cercanos y ampliación de horizontes en las relaciones internacionales.</li> <li>▪ Trabajo en equipo y superación de fronteras geográficas.</li> <li>▪ Impulso de la dimensión europea y apoyo de los procesos de comunicación con otras lenguas.</li> </ul>
4.	<b>Competencias científicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación en contenidos científicos, didácticos y metodológicos.</li> <li>▪ Realización de proyectos innovadores propios de la universidad.</li> <li>▪ Desarrollo del pensamiento empírico ante las nuevas realidades.</li> <li>▪ Impulso de la innovación y en la investigación científica.</li> </ul>
5.	<b>Competencias de evaluación y control</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evaluación permanente de los procesos de formación del profesorado.</li> <li>▪ Establecimiento de formaciones específicas con el fin de superar los puntos débiles y potenciar los fuertes.</li> </ul>

Fuente: Ruiz, Mas, Tejada y Navío (2008, p.121)

En este recorrido por los diferentes tipos de competencias, nueve son los autores de quienes hemos revisado sus clasificaciones, de los cuales cinco autores lo hacen desde el ámbito laboral y cuatro en el campo educativo. Detectándose la existencia de grandes coincidencias en las clasificaciones presentadas, que sintetizamos en las siguientes conclusiones:

- ✓ La competencia que ha sido considerada por la mayoría de autores (6) es la *competencia social*; que Delors denomina “aprender a vivir juntos” y Echeverría “competencia participativa”. Para Bunk este campo tiene gran importancia, por lo que la divide en social y participativa.
- ✓ También se destaca la *competencia técnica* que hace referencia a los conocimientos especializados, a la experticia en la realización de las tareas laborales y que igualmente está incluida en la mayoría (6) de las clasificaciones.
- ✓ Otra competencia que ha sido rescatada en 5 clasificaciones es la *científica*, aunque con diferentes denominaciones: aprender a conocer (Delors), competencia intelectual (Galvis), cognitiva (Boyatzis).
- ✓ En la clasificación de Boyatzis advertimos una interesante innovación al introducir la competencia de la inteligencia emocional como un elemento clave para el desempeño profesional.
- ✓ La propuesta que se puede considerar como de aplicación inmediata es la de Pérez (2005), porque las competencias que considera están directamente relacionadas con las funciones y tareas específicas de la labor del docente universitario. Por lo tanto, son competencias que facultan al profesional para desempeñarse en el campo de la enseñanza universitaria.
- ✓ Finalmente, podemos afirmar que no es posible asumir íntegramente ninguno de los planteamientos revisados; sin embargo, rescatamos algunos aportes que han tenido gran aceptación en el ámbito de las competencias y estructuramos una clasificación muy sencilla, pero práctica, que a manera de columna vertebral nos permite incorporar las dimensiones fundamentales del accionar del docente universitario.
- ✓ El perfil que proponemos a continuación distingue claramente dos tipos de competencias:
  1. *Competencias transversales o genéricas*, porque atraviesan cual hilo conductor todo el accionar universitario, se refieren a valores, actitudes, cualidades

personales que el docente universitario debe reunir y vivir en su cotidiana labor y reflejan además, la identidad y los principios de la institución educativa.

2. *Competencias específicas* que como su nombre lo indica son propias para cada una de las funciones que el profesor universitario desarrolla: docencia, investigación, vinculación con la sociedad (extensión) y gestión institucional. Clasificación sobre la que construiremos el perfil ideal del docente bimodal de la UTPL, que como un primer esquema presentamos a continuación y de manera completa en el capítulo cuatro.

**Tabla 11**

**Estructura general del perfil competencial del docente bimodal de la UTPL**

Clasificación	Áreas o familias competenciales	Dimensiones	
1. Transversales	Valores y actitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Personal</li> <li>▪ Interpersonal/social</li> </ul>	
		1.1. Planificación y preparación	
2. Específicas	1. Docencia universitaria	1.2. Mediación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Didáctico - metodológico</li> <li>▪ Tutoría y acompañamiento</li> </ul>
		1.3. Evaluación y control	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ De los aprendizajes</li> <li>▪ De la actividad docente</li> </ul>
		2. Investigación/ innovación	
	3. Vinculación con la sociedad/ extensión		
4. Gestión institucional			

Elaboración propia

Los dos temas que abordaremos a continuación, en este mismo capítulo, nos permitirán avanzar en la construcción del perfil del docente bimodal de nuestra institución.

### 2.2.5. Competencias que requiere el docente universitario del s. XXI.

Las transformaciones que el mundo universitario está experimentando en estas últimas décadas provocan también alteraciones en las funciones, roles y tareas asignadas al profesor,

por lo que se puede afirmar que el papel del profesor universitario necesariamente está cambiando.

El giro realizado en el paradigma educativo, ahora centrado en el alumno y el aprendizaje, está generando cambios estructurales en la organización de la enseñanza universitaria (modelo basado en competencias, nuevas estrategias de enseñanza, evaluación...). Frente a esta realidad, Mas Torelló y Ruiz Bueno (2007, p.1) afirman “que resulta ineludible delimitar el nuevo perfil competencial que debe atesorar el profesor universitario para desarrollar sus nuevas funciones con excelencia, siempre considerando los diferentes escenarios de actuación profesional.” Frente a esta situación Galvis (2007, p.56) explica que “el cambio del perfil docente tradicional hacia un perfil docente basado en competencias, conducirá a lograr transformaciones que favorezcan su vinculación con la sociedad, con responsabilidad ética, pertinencia y eficacia.” Siguiendo este mismo enfoque, Echeverría (2002) destaca que para desempeñar eficientemente una profesión “es necesario saber los conocimientos requeridos por la misma” (componente técnico) y, a su vez, “un ejercicio eficaz de estos necesita un saber hacer” (componente metodológico), siendo cada vez más necesario e importante en este contexto laboral en constante evolución “saber ser” (componente personal) y “saber estar” (componente participativo)” (como se citó en Mas Torelló y Ruiz Bueno, 2007, p.4).

Después de estas importantes reflexiones y del análisis de las necesidades y nuevas exigencias que la sociedad plantea a la universidad y su personal docente, surge la gran pregunta:

### **¿Cuáles son los nuevos roles que debe asumir el profesor universitario para atender a la persona que aprende y su aprendizaje?**

Como en el primer apartado de este capítulo ya se definió ampliamente al profesor universitario y en el segundo se identificaron sus cualidades personales, ahora intentaremos distinguir las competencias que deben conformar su perfil profesional. Al respecto, Mas Torelló y Ruiz Bueno (2007, p.6) manifiestan que “la definición del perfil competencial del profesor universitario, (...), no puede separarse de las dos grandes funciones profesionales



que debe asumir (docencia e investigación) ni de los escenarios donde las desarrollará (contexto social, contexto institucional y microcontexto o aula).”

En cambio, para Checchia (2009, pp.9-10) el perfil es “el conjunto de roles, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores requeridos para el desarrollo de las funciones y tareas del profesorado universitario” y agrega que la razón para diseñar un perfil de competencias docentes “responde a la necesidad de identificar elementos concretos para promover la formación, contar con un lenguaje común que permita detectar más fácilmente áreas de mejora o carencias en su evolución”. Entonces ya disponemos de lo que es un perfil, su utilidad y sabemos que éste debe responder a las funciones y tareas del profesor universitario.

También en la bibliografía revisada hemos encontrado numerosos listados de competencias con interesantes y valiosas propuestas, pero nosotros señalaremos solo algunas de ellas, especialmente las que están dirigidas al profesor universitario y que han servido de referente para la construcción del perfil del docente bimodal de la UTPL.

Un aporte interesante es el que nos ofrece Smith y Simpson (1995), quienes llevaron a cabo una investigación con profesores universitarios y con el planteamiento inicial de 26 competencias, y, en función de los resultados, presentan una propuesta agrupada en seis áreas o dimensiones competenciales. En el la tabla 12 podemos observar el detalle de las competencias establecidas por el autor.

**Tabla12**  
***Perfil de competencias docentes (Smith y Simpson, 1995)***

Áreas o Dimensiones	Competencias
1. Competencias académicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Demuestra dominio del contenido de su materia.</li> <li>▪ Incrementa la motivación de los estudiantes a través de su entusiasmo personal por la materia.</li> </ul>
2. Competencias de planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promueve el compromiso personal de los estudiantes con métodos de enseñanza centrados en el estudiante.</li> <li>▪ Selecciona el material del curso teniendo en cuenta los conocimientos previos, el nivel y los intereses del alumnado.</li> </ul>

Áreas o Dimensiones	Competencias
3. Competencias administrativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Propone, comunica y gestiona expectativas adecuadas de logros en el curso.</li> <li>▪ Consigue un ambiente de aprendizaje que favorezca un aprendizaje óptimo.</li> </ul>
4. Competencias comunicativas y de presentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hace un uso correcto y eficaz del lenguaje oral y escrito.</li> <li>▪ Fomenta la cooperación y colaboración entre los estudiantes.</li> </ul>
5. Competencias evaluativas y de retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ofrece de muy diferentes maneras un feedback adecuado a los estudiantes.</li> <li>▪ Desarrolla un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos docentes.</li> </ul>
6. Competencias interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cree que todos los estudiantes son capaces de aprender.</li> <li>▪ Demuestra respeto y comprensión a todos los estudiantes.</li> </ul>

Fuente: Checchia (2009, p.10)

Zabalza (2003, p.72 - 160 y 2005, p.108 - 121) propone un perfil del docente universitario, desde una óptica funcional que concreta en 10 competencias docentes:

- Capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.
- Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
- Alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC.
- Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
- Relacionarse constructivamente con los alumnos.
- Las tutorías y el acompañamiento a los estudiantes.
- Evaluar.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Corominas et al. (2006, p.315 - 317) presentan también 10 competencias genéricas y para facilitar la comprensión de cada competencia ofrece a manera de ejemplo algunas manifestaciones que evidencian el logro de las mismas.

**Tabla 13**  
**Perfil de competencias docentes según Corominas.**

Competencias Genéricas	Indicadores
1. Organización y gestión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fijar objetivos y priorizarlos en función de determinados criterios.</li> <li>▪ Determinar funciones y establecer responsabilidades.</li> <li>▪ Gestionar tiempos, dinero, materiales, etc.</li> <li>▪ Evaluar procesos y resultados.</li> </ul>
2. Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expresar la propia opinión y saber defenderla.</li> <li>▪ Adaptar el discurso verbal y no verbal en función de la intención, la audiencia y la situación.</li> <li>▪ Verificar la comprensión del mensaje.</li> <li>▪ Saber escuchar y saber hacer preguntas.</li> </ul>
3. Gestión de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seleccionar las fuentes donde obtener información relevante y fiable.</li> <li>▪ Analizar e interpretar la información.</li> <li>▪ Clasificar y archivar la información.</li> <li>▪ Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías.</li> </ul>
4. Toma de decisiones y resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clarificar el problema y analizar causas.</li> <li>▪ Generar alternativas de decisión o de solución de problemas y valorar ventajas e inconvenientes.</li> <li>▪ Saber encontrar el equilibrio entre la racionalidad y la intuición en la toma de decisiones.</li> </ul>
5. Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar claramente los objetivos del grupo y orientar la actuación para lograrlos.</li> <li>▪ Priorizar los intereses colectivos a los personales.</li> <li>▪ Evaluar la actuación del grupo de trabajo y hacer críticas constructivas.</li> <li>▪ Saber trabajar en red.</li> </ul>

Competencias Genéricas	Indicadores
<p><b>6.</b> Relaciones interpersonales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacidad de empatía: «saber ponerse en el lugar del otro».</li> <li>▪ Saber actuar como mediador/a acercando posiciones divergentes.</li> <li>▪ Saber tratar a los otros con amabilidad, cordialidad y simpatía.</li> </ul>
<p><b>7.</b> Adaptación al cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Flexibilidad y apertura a nuevas ideas, circunstancias o situaciones.</li> <li>▪ Asumir el riesgo, la incertidumbre, la ambigüedad.</li> <li>▪ Percibir los cambios como oportunidades.</li> <li>▪ Modificar el comportamiento ante nuevos contextos o nuevas circunstancias.</li> </ul>
<p><b>8.</b> Liderazgo, iniciativa, dirección</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber persuadir o influir en la conducta de los otros.</li> <li>▪ Animar y motivar a los otros.</li> <li>▪ Crear sinergias.</li> <li>▪ Saber delegar.</li> <li>▪ Previsión y anticipación de acontecimientos o situaciones.</li> </ul>
<p><b>9.</b> Disposición hacia la calidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Afán de mejora en los procesos y en los resultados.</li> <li>▪ Afán de innovación.</li> <li>▪ Deseo de conseguir la excelencia.</li> <li>▪ Sentirse orgullosa/o de hacer las cosas bien.</li> <li>▪ Procurar la satisfacción del cliente o usuario.</li> </ul>
<p><b>10.</b> Control y gestión personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autonomía: saber trabajar sin o con mínima supervisión.</li> <li>▪ Saber afrontar el estrés o el trabajo bajo presión.</li> <li>▪ Ofrecer una imagen personal positiva.</li> <li>▪ Implicarse en la propia formación personal a lo largo de la vida.</li> <li>▪ Desarrollar estrategias de auto-promoción: «saberse vender».</li> </ul>

Fuente: Corominas et al. (2006, p.315 - 317)

Tobón (2006a, pp.67, 71-72) menciona un total de 14 competencias para todos los profesionales y, por lo tanto, serían válidas también para los docentes universitarios.

**Tabla 14**  
**Perfil de competencias docentes según Tobón**

Tipo de competencias	Competencias	
<p>1. Competencias básicas (7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competencia comunicativa.</li> <li>▪ Competencia matemática.</li> <li>▪ Competencia de autogestión del proyecto ético de vida.</li> <li>▪ Manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>▪ Afrontamiento del cambio.</li> <li>▪ Liderazgo.</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competencia interpretativa</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competencia argumentativa</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competencia propositiva</li> </ul>
<p>2. Competencias genéricas (7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Emprendimiento.</li> <li>▪ Gestión de recursos.</li> <li>▪ Trabajo en equipo.</li> <li>▪ Gestión de información.</li> <li>▪ Comprensión sistémica.</li> <li>▪ Resolución de problemas.</li> <li>▪ Planificación del trabajo.</li> </ul>	

Fuente: Tobón (2006, pp.67, 71-72)

Valcárcel (2003, p.55) realiza una investigación sobre el docente universitario en el contexto del EEES y como producto de este trabajo señala 6 ámbitos clave o macro competencias, alrededor de las cuales se proponen algunas competencias específicas para el perfil del nuevo profesor universitario:

- *Competencias cognitivas* propias de la función de profesor de una determinada disciplina, lo que conlleva una formación adecuada, esto es, un conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes.

- *Competencias meta-cognitivas* que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática.
- *Competencias comunicativas*, estrechamente vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos (numéricos, alfabéticos, gráficos, etc.) y de sus diferentes registros (artículos, informes, ensayos conferencias, lecciones, etc.).
- *Competencias gerenciales*, vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje.
- *Competencias sociales que le permitan acciones de liderazgo*, de cooperación, de persuasión, de trabajo en equipo, etc., favoreciendo así la formación y disposición de sus estudiantes en este ámbito, así como su propio desarrollo profesional.
- *Competencias afectivas que aseguren unas actitudes*, unas motivaciones y unas conductas favorecedoras de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

Rodríguez Espinar (2003, pp. 82 - 83) sostiene que el buen docente universitario ha de evidenciar en su desempeño las siguientes competencias:

- *Tener el dominio pertinente del saber de su campo disciplinar*. No es cuestión de saber mucho de todo (sabio), ni mucho de un tema (especialista), sino el conocer cómo se genera y difunde el conocimiento en el campo disciplinar en el que se inserta la enseñanza, a fin de poder no solo estar al día de los temas relevantes, sino ofrecer los criterios de validación del conocimiento que se difunde.
- *Ser reflexivo e investigar e indagar sobre su propia práctica docente*. Debería establecer la conexión entre la generación de dos tipos de conocimiento: el disciplinar y el pedagógico (proceso de enseñanza-aprendizaje).
- *Dominar las herramientas de diseño, planificación y gestión del currículo*, no tanto como actividad en solitario, sino en colaboración con los equipos y unidades de docencia.

- *Estar motivado por la innovación docente*, es decir, abierto a la consideración de nuevas alternativas de mejora como consecuencia de la aparición de nuevos escenarios.
- *Saber ser facilitador del aprendizaje*, y tomar en consideración no solo la individualidad del estudiante y su autonomía para aprender, sino también la situación grupal, y manejarla para generar un clima de motivación por un aprendizaje de calidad.
- *Trabajar en colaboración*, en la medida que asume la necesidad del trabajo en equipo docente como vía para dar respuesta a las múltiples demandas que el contexto genera. Asimismo, debe ser capaz de potenciar un clima de aprendizaje colaborativo entre los propios estudiantes.
- *Ser tutor del proceso de aprendizaje del estudiante* y establecer las relaciones y la comunicación interpersonal que reclama la función de tutor.
- *Ser profesionalmente ético*. Lo que implica: asumir un compromiso institucional y social, cumplir las obligaciones contractuales, y ser justo en la valoración de los demás.

En el gráfico que presentamos a continuación intentamos sintetizar lo esencial de los perfiles revisados, rescatando lo medular del enfoque plasmado por el autor en su propuesta y buscando los elementos que nos permitan construir la base que sustente el perfil del profesor bimodal de la UTP. Modelo que lo hemos estructurado contemplando los componentes básicos de la competencia y las funciones clásicas de la universidad.



Elaboración Propia

**Figura 1. Dimensiones de las competencias docentes**

Como se puede observar en la figura 1, cinco son las dimensiones que configuran y sustentan el perfil competencial que proponemos para el profesor universitario bimodal de la UTPL y cuatro las funciones en las que se evidencia su desempeño.

- *La dimensión personal del docente (SER)* que involucra valores, motivaciones, actitudes, comportamientos, ideales... como expresión total y a la vez singular de cada profesor. Características que le permiten comprender el mundo que le rodea y actuar en las diferentes circunstancias de la vida como una persona responsable y justa. Las cualidades personales del docente universitario son consideradas fundamentales en el modelo educativo de nuestra institución, tanto para la formación como para la selección de los profesores.

En el gráfico el “SER” se ubica en la zona de intersección del perfil, reflejando así la integración de las dimensiones que conforman la personalidad del profesor y que se traducen en las competencias transversales que el docente universitario moviliza en cada una de sus actuaciones y tareas cotidianas.

- *La dimensión interpersonal/social (ESTAR)* que significa convivir, relacionarse, aprender a vivir juntos y comunicativamente, descubrir al otro; entender que el otro piensa diferente; ser capaces de dialogar, contrastar opiniones, enriquecernos con los criterios de los otros. El desenvolverse con equilibrio y madurez en las relaciones con los que le rodean; el trabajo por objetivos comunes es fundamental para el docente en todos los niveles educativos. Al igual que el “Ser” también se ubica en las zonas de intersección del gráfico y comprende las competencias transversales de capacidad de comunicación, liderazgo y trabajo en equipo.
- *La dimensión del saber HACER*, se refiere a las competencias metodológicas y procedimentales que implican destrezas, habilidades, aplicación de conocimientos, tomar decisiones, buscar soluciones creativas para resolver situaciones profesionales complejas y concretas.
- *La dimensión del SABER (conocer)* que implica diversas competencias cognitivas. El profesor debe haber ejercitado la atención, la memoria, el pensamiento analítico,



crítico y adquirido los instrumentos para la comprensión; haber desarrollado el placer por conocer y descubrir. En definitiva, “aprender a aprender”.

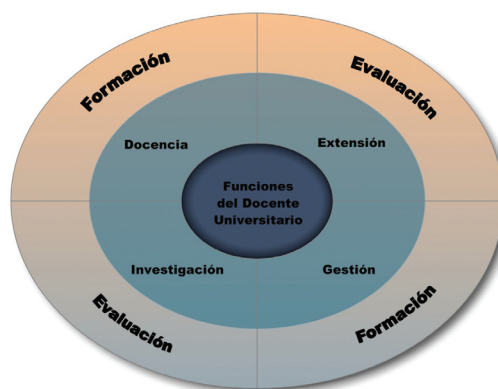
- Saber ACTUAR también se ubica en la intersección de las cuatro dimensiones anteriores; es la síntesis de todas ellas y por lo tanto, es la que mejor las representa. Constituye el espacio donde se estructuran y evidencian las competencias como un “saber actuar complejo”.

### 2.2.6. Funciones del profesor universitario.

Como es de conocimiento general, tres son las funciones clásicas asignadas a la universidad y, consecuentemente, al profesor universitario: docencia, investigación y extensión; esta última llamada en Ecuador “vinculación con la sociedad” (Ley de Educación Superior, octubre de 2010, Arts. 107, 125 y 138).

Además, hay una cuarta función, la *gestión institucional*, que comprende diversas actividades administrativas que, a menudo, se le asignan al profesor y que suelen consumir gran parte del tiempo de su dedicación universitaria. Ventajosamente, en los últimos años, hay una tendencia creciente a liberar al profesor de esta cuarta función, encargándola a equipos especiales, quedando solo como un compromiso personal que cada quien adquiere voluntariamente con la institución donde labora.

El gráfico que presentamos a continuación pretende representar de manera objetiva los cuatro escenarios en los que se desenvuelve el profesor universitario: investigación, docencia, extensión y gestión. Además, hemos querido incorporar en el último círculo dos actividades básicas e inherentes a su desempeño; como son, la formación inicial y permanente del docente y la evaluación como una herramienta de mejora continua, actividades que recorren los cuatro escenarios de actuación de todo docente.



Elaboración propia

**Figura 2. Funciones del docente universitario**

De todas las funciones asignadas al docente universitario dos son a las que dedica la mayor parte de su tiempo: la docencia y la investigación; siendo más valorada la investigación. La razón más importante para que la investigación sea valorada más que la docencia, está en la mayor “visibilidad” que tiene. Al respecto, Verona Martel (2004, p.6), citando a Guerrero Barona (2000), señala “que este problema no está resuelto, pues cuando se han realizado análisis para comprobar si realmente se cumple la conexión que debe existir entre docencia e investigación, los resultados son realmente desesperanzadores, ya que la productividad del profesor sigue midiéndose por el número de artículos, becas, libros, investigaciones subvencionadas, etc., no contemplándose para ello la actividad docente. Recordemos que el prestigio profesional lo proporciona, exclusivamente, la actividad investigadora y de producción científica, con lo cual el “buen profesor que no investiga” tendría un menor reconocimiento y prestigio institucional y social.”

Por su parte Verona Martel (2004, p.6) citando a Muñoz Usabiaga (1999) señala que “es deseable la existencia de una cierta correspondencia entre docencia e investigación, que implicaría beneficios mutuos para los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente para los alumnos”. Además, la autora explica que como es necesario realizar las dos actividades (investigación y docencia) urge encontrar el equilibrio entre estos dos campos; sin olvidar que las tareas de investigación complementan la docencia a través de la incorporación a su conocimiento de nuevos temas y conceptos, los cuales potencian su capacidad para estructurar los contenidos y formas de exposición de los mismos. “Con relación a la importancia y al tiempo que se asigne a cada una de estas funciones, existen posturas contrapuestas, que oscilan desde la insatisfacción ante el papel secundario de la actividad docente frente a la investigadora, hasta aquellas que justifican su escaso

rendimiento investigador por falta de tiempo, derivada de una excesiva dedicación a la docencia y a las tareas administrativas” (Verona Martel, 2004, p.7).

Desde otro enfoque, Fernández Muñoz (2004, p.5), citando a Escolano (1996), reconoce tres funciones trascendentales para el docente:

- a) *Papel técnico* que permite identificar al docente como experto habilitado para guiar el aprendizaje de los alumnos conforme a reglas metodológicas reconocidas. Esta competencia comprende a más de la docencia clásica la tutoría, gestión didáctica y la innovación.
- b) *Papel socializador*, que asocia los aspectos éticos y sociales de la profesión con los valores, actitudes y otras pautas que se transmiten a los alumnos.
- c) *Papel de preceptor*, que identifican al docente preocupado por la satisfacción de las necesidades de autorrealización de los individuos en formación y de sus demandas de bienestar.

Sobre este mismo tema Marquès Graells, manifiesta que a diferencia de lo que sucedía hace varios años, ahora la sociedad está sometida a vertiginosos cambios que plantean continuamente nuevas problemáticas y exigen otras competencias (iniciativa, creatividad, uso de herramientas TIC, estrategias de resolución de problemas, trabajo en equipo...) para construir el conocimiento que les permita desenvolverse con éxito. Pero revisemos las reflexiones que este mismo autor hace acerca de la actividad docente.

Hoy en día el papel de los formadores no es tanto “enseñar” (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, como ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” de manera autónoma en esta cultura del cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas TIC, tengan en cuenta sus características (formación centrada en el alumno) y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva de memorización de la información (Marquès Graells, 2000a, pp. 2 - 3).

Y frente a esta realidad propone a los docentes de hoy un listado de actividades que deben realizar; actividades que hemos recogido y enlazado con las ideas de autores como Benedito Antolí (1991), citado en Verona (2004); Perales y Chiva (2002); Borrel (2000); Feixàs (2000); Marquès (2000); De Miguel Díaz (2003); Segura Bazán (2004); García y Pinto (2005); Sánchez y Fernández (2006), aportes con los que hemos elaborado un cuadro resumen, en el que se especifican las actividades que le corresponde desarrollar al docente universitario en razón de las funciones que la universidad le ha confiado desde siempre.

**Tabla 15**  
***Funciones y tareas del docente universitario***

#### a) Docencia

- ✓ **Planificación y preparación de las clases:**
  - Consultar y seleccionar el material bibliográfico necesario.
  - Organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Preparar con anticipación las clases.
  - Buscar y elaborar materiales de apoyo didáctico para los alumnos, aprovechando todos los lenguajes.
  - Diseñar entornos de aprendizaje y crear oportunidades de aprendizaje para los alumnos.
  - Diagnosticar las necesidades y conocer al alumnado en todas sus dimensiones.
  - Planificar cursos.
  
- ✓ **Motivación:**
  - Promover el diálogo y desarrollar canales de comunicación bidireccional.
  - Aconsejar, comunicar, invitar a la acción, generar confianza.
  - Facilitar los medios y recursos de aprendizaje. Cuestionar a los alumnos, presentar puntos de vista diversos y vincular sus intereses personales.
  - Despertar el deseo de aprender de los estudiantes.
  
- ✓ **Desarrollo del aprendizaje (enseñanza):**
  - Organizar y gestionar situaciones de aprendizaje utilizando estrategias didácticas innovadoras.
  - Atender las diferencias individuales de sus alumnos en relación con la velocidad de aprendizaje de cada cual.
  - Fomentar el análisis, la discusión y el debate como herramienta clave de aprendizaje.

- Encaminar a los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y promover la utilización autónoma de los conocimientos adquiridos, con lo que crecerá su motivación al descubrir su aplicabilidad.
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos y fomentar el autoaprendizaje.
- Proponer actividades de aprendizaje y orientar su realización.
- Fomentar la participación de los estudiantes.
- Establecer un buen clima relacional, afectivo, que proporcione niveles elevados de confianza y seguridad.
- Gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden.
- Considerar la diversidad y realizar una docencia centrada en el estudiante.
- Implicarse en la realización de trabajos colaborativos con los estudiantes, utilizando, cuando resulte oportuno, los recursos informáticos y telemáticos.
- Aprovechar múltiples recursos y las aportaciones didácticas que pueden proporcionar sus distintos códigos y lenguajes.

**Evaluación:**

- Diseñar los instrumentos para recolección de información y de la evaluación.
- Evaluar los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas; identificar errores, reforzar aciertos, señalar criterios de trabajo, actuación,... y realizar la retroalimentación pertinente.
- Llevar los registros de asistencia y de evaluaciones.
- Hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, detectar los problemas y proporcionar la ayuda adecuada en cada caso.
- Participar en el sistema de evaluación institucional.

✓ **Tutoría:**

- Utilizar las TIC para facilitar y mejorar la acción tutorial: bases de datos para el seguimiento de los estudiantes, tutorías telemáticas.
- Enseñar con el ejemplo y ser portador de valores.

**b) Investigación**

- Realizar proyectos y propuestas, apoyar ideas y analizar estrategias, potenciar el trabajo en equipo, crear y desarrollar equipos.
- Trabajar en investigación e involucrar a los alumnos directa o indirectamente.
- Contrastar los resultados de sus investigaciones con otros pares para nutrir constantemente el proceso.

- Intercambiar experiencias y contribuir a la didáctica de la disciplina.
- Investigar en el aula con los estudiantes, buscando nuevas estrategias didácticas y nuevas posibilidades de utilización de los materiales.
- Comunicar sus investigaciones e innovaciones pedagógicas.

#### **c) Extensión universitaria o vinculación con la sociedad**

- Aplicar el conocimiento en acciones concretas, útiles para la sociedad.
- Establecer relaciones con el mundo del trabajo, de la cultura, etc.
- Crear redes para fomentar las relaciones e intercambio interdepartamental e interuniversitario.
- Detectar las principales necesidades del entorno social e involucrar a los estudiantes en la búsqueda de soluciones.
- Cumplir con la responsabilidad social de la universidad, con la realización de actividades orientadas al progreso de la comunidad.

#### **d) Gestión**

- Colaborar en la gestión académico-administrativa de la institución.
- Buscar y mantener contactos de investigación y apoyo académico con otros colegas.
- Utilizar las principales herramientas de internet para la gestión docente.
- Colaborar en la planificación y desarrollo de eventos académicos.
- Conocer los procesos de matriculación, convalidación, promoción y graduación en la institución.

#### **e) Formación, evaluación y retroalimentación (Componente de apoyo)**

- Autoformación para estar al día en los nuevos adelantos académicos y tecnológicos para el mejoramiento continuo de la calidad del proceso.
- Formación continua: Participar en cursos de actualización para estar al día en lo que respecta a la asignatura y también para mejorar las habilidades didácticas.
- Evaluación de la docencia y de la investigación.
- Evaluación de la propia actividad docente para introducir mejoras. Utilizar procedimientos de autoevaluación.

Elaboración propia

El cuadro que acabamos de revisar ha sido elaborado considerando las cuatro funciones básicas en las que se desenvuelve el docente universitario: docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión. Además, las actividades relacionadas con la docencia

se han organizado en función los momentos que comprende el proceso de enseñanza aprendizaje: planificación, motivación, desarrollo del aprendizaje, tutoría y evaluación.

Una vez que se logró consolidar en un solo cuadro resumen todas las tareas identificadas por los diferentes autores consultados, encontramos un desequilibrio en las funciones que debe realizar el profesor en cada uno de los escenarios definidos. Así vemos gran cantidad de tareas en la función docente y un gran vacío en cuanto a la extensión universitaria. Aspectos que requieren ser revisados y mejorados en la elaboración del nuevo perfil profesional del profesor universitario, porque gracias a la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza aprendizaje, se están, poco a poco, creando nuestros escenarios para la educación universitaria, que respondan mejor a las necesidades de la sociedad actual.

## CAPÍTULO 3

### CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN

Si bien la población diana de nuestro estudio lo constituyen los profesores bimodales de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), que se encontraban laborando en la institución en los períodos académicos: octubre 2011 - febrero 2012 y abril – agosto 2012, debemos antes referirnos a los aspectos más importantes que configuran el contexto local, provincial y nacional en el cual la UTPL despliega su gestión. Con este objetivo en el tercer capítulo nos proponemos describir fundamentalmente tres entornos básicos que nos permitirán situar y contextualizar la presente investigación:

- Ecuador y, en concreto, la de ciudad Loja, donde se desarrollan las actividades educativas y culturales de la UTPL.
- La Universidad Técnica Particular de Loja, a la que dirigimos nuestra mirada de manera especial, por ser la institución donde se realizó la investigación de campo. Daremos un rápido recorrido por los aspectos de identidad, estructura y gestión. También revisaremos brevemente la oferta académica de las modalidades presencial y a distancia; el crecimiento estudiantil y, finalmente, nos referiremos a la acreditación, un reto muy importante para el desenvolvimiento de la institución.



### 3.1. Información general del Ecuador:

El Ecuador se encuentra al noroccidente de América del Sur, al oeste del Meridiano de Greenwich. Por su posición geográfica única, el país alberga territorios con una variedad de relieves y suelos, con una inmensa riqueza natural por la diversidad de paisajes que ofrece: montañas, nevados, páramos, lagunas, playas, islas y selva. El gráfico siguiente nos permite ubicar en el continente americano al Ecuador y Loja.



Fuente: Departamento de Ediciones de la UTPL, 2008

**Figura 3. Perfil del continente americano, Ecuador y Loja**

Nuestro país está dividido en cuatro regiones naturales, en las que se ubican las 24 provincias que se han creado hasta la actualidad. En la región de la Costa encontramos 7 provincias, en la región interandina o Sierra 10, en la Amazonía 6 y, finalmente, está la provincia insular de Galápagos, compuesta por 6 islas grandes y 9 pequeñas, son de origen volcánico, la mayor de todas es Isabela. Información que se puede ubicar y ampliar en las figuras 3 y 4.



Fuente: Instituto Geográfico Militar (2009)

**Figura 4. Mapa político del Ecuador**

**Tabla 16**  
**Escolarización completa por edad y sexo en Ecuador**

<b>Años</b> <b>Sexo</b>	<b>Primaria</b> <b>(12 años y más)</b>	<b>Secundaria</b> <b>(18 años y más)</b>	<b>Superior</b> <b>(24 años y más)</b>
Hombres	88.1%	45.1%	21.4%
Mujeres	86.1%	45.3%	21.8%
Promedio	87.1%	45.2%	21.6%

Fuente: SIISE, 2010.

Si revisamos los datos sobre el acceso a la educación superior en nuestro país encontramos que el 21.4% de varones y 21.8% de mujeres han realizado estudios universitarios; sin embargo, en el Ecuador solo un 12% han obtenido el título correspondiente. Es importante destacar que en el nivel de educación primaria el porcentaje de varones es mayor; mientras que en otros dos niveles educativos son las mujeres quienes estudian en un porcentaje ligeramente mayor que el de los varones.

En cuanto al acceso a las TIC, merece destacar que el 76,28% de los hogares en el Ecuador posee telefonía celular, mientras que solo el 26.25% de los hogares tienen computadora y el 13.03% internet; en cambio el porcentaje de familias que dispone de TV cable es del 17.55%. En relación a la disponibilidad de las herramientas tecnológicas por sexo, se encontró que el 13.63% de las mujeres y el 12.97 de los hombres disponen de internet y el 27.85% mujeres y 26.61% de hombres poseen computadora. En cuanto a la disponibilidad de teléfonos celulares los porcentajes son similares: Hombres el 78.62% y mujeres el 78.78%. El analfabetismo digital alcanza el 32,2% en las mujeres, en comparación al 26,5% de los hombres; obteniéndose un promedio de 29.4% (INEC, 2010a).

También es importante conocer cuánto el Ecuador destina del Presupuesto General del Estado (PGE) a la educación universitaria. De acuerdo a la información proporcionada por la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, tecnología e innovación, en el año 2013 se destinó: 1.656,20 millones de dólares para la educación superior, lo que representa el 1.83% del PIB; convirtiéndose en el país de América del Sur que más recursos destina a educación superior por alumno, en relación al PIB per cápita (SENESCYT, 2013).

Además, es necesario señalar que en el Ecuador, la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), vigente desde el 12 de octubre de 2010 (Art. 80) garantiza la gratuidad de la educación superior pública hasta el tercer nivel, hecho que junto con la política de mejoramiento de la calidad académica de las instituciones de educación superior, se han convertido en las principales razones para que los bachilleres ecuatorianos mayoritariamente opten por matricularse en las universidades públicas del país, que en la actualidad cuenta con 346.326 estudiantes; mientras que las entidades privadas acogen a 62.018 y las cofinanciadas 147.438, dando un total de 555.782 jóvenes que se encuentran cursando estudios universitarios (ANDES, agosto 8, 2013).

Otra inversión económica importante que el Estado ejecutará en el ámbito de la educación superior es poner en funcionamiento en los próximos 5 años, cuatro nuevas instituciones universitarias con una “inversión por universidad de 200 a 220 millones de dólares, hasta que estas hayan madurado”. Estas cuatro instituciones son: Universidad Nacional de Educación (UNAE); Regional Amazónica IKIAM (selva viva en shuar); de las Artes (UNIARTES) y la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental YACHAY (aprender/saber en kichwa); las mismas que ya recibieron, el pasado 14 de junio del 2013, por parte del Pleno del Consejo de Educación Superior (CES) la aprobación favorable para su creación.

El siguiente paso es la aprobación final de los expedientes de creación en la Asamblea Nacional. Según René Ramírez, Presidente del Consejo de Educación Superior, los cuatro centros de producción de conocimiento y ciencia serán centros de investigación científica y desarrollo tecnológico, basados en una formación académica holística y sinérgica y además, agrega que cada uno de estos complejos tendrá fuertes vínculos regionales e internacionales, promoviendo así el intercambio virtuoso de conocimiento y recurso humano altamente calificado” (Ramírez, junio, 2013).

### **3.2. La Universidad Técnica Particular de Loja**

La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) está ubicada en la ciudad de Loja en la región sur, a 647 kilómetros de la capital de la República del Ecuador y asentada en el valle Cuxibamba (vergel risueño y florido), a 2.100 metros sobre el nivel del mar. La ciudad está atravesada por los ríos Malacatos y Zamora que la cruzan de sur a norte, dándole una especial belleza al paisaje. El clima es templado, con temperaturas que fluctúan entre 16 y

21 grados. La provincia tiene una extensión de 11.300 km<sup>2</sup>, se divide en 16 cantones y 98 parroquias. Posee una población total de 448.966 habitantes; 228.172 mujeres y 220.794 varones. En la ciudad de Loja viven 214.855 personas, de las cuales 111.385 son mujeres y 103.470 varones (INEC, 2011).

El campus universitario de la UTPL se construyó en la colina de San Cayetano, situada al noreste de la ciudad.



Fuente: archivos fotográficos de la UTPL

**Figura 5. Vista panorámica del campus de la UTPL**

### 3.2.1. Datos históricos de la UTPL

La Universidad Técnica Particular de Loja fue creada el 3 de mayo de 1971, por el Dr. José María Velasco Ibarra, Presidente del Ecuador, mediante decreto N° 646 y publicado en el Registro Oficial N° 217, del 5 de mayo de 1971, gracias a las perseverantes gestiones de la Comunidad Marista Ecuatoriana (AME), quienes la concibieron y la convirtieron en una hermosa realidad.

A los cinco años de su creación, el 2 de septiembre de 1976, surge la Modalidad Abierta y a Distancia, haciéndose así realidad un sueño largamente acariciado e impulsado por el Hno. Santiago Fernández García, Marista de corazón noble y mente visionaria, quien ya vislumbró el enorme potencial de la EaD para nuestro país. Este innovador sistema educativo que en sus inicios se denominó Universidad Abierta de Loja (UAL), tuvo como primer Director



General, al Hno. José María Valero García, quien vino desde España para formar al equipo inicial y darle el primer impulso.

La Modalidad Abierta, como cotidianamente se la llama, inicia sus labores en octubre de 1976, con el propósito de atender a un amplio sector del Magisterio Nacional que no había podido acceder a la educación universitaria; convirtiéndose en pionera en EaD de Sudamérica. Nace con los institutos de *Ciencias Pedagógicas* y *Ciencias Básicas* y la oferta académica de las especialidades de Pedagogía (940), Matemáticas (251), Física (24) y Química (58) estudiantes y 23 centros Asociados en el territorio nacional.

En el primer semestre (octubre/76 – Febrero/77 se alcanzó una matrícula total de 1.273 alumnos; el siguiente ciclo abril-agosto de 1977, la matrícula disminuye a 656 alumnos, situación que se explica porque la metodología de trabajo y las exigencias propias del sistema no permitieron aprobar a todos quienes se habían matriculado pensando que se trataba de estudios fáciles, a lo que se sumaron las críticas y campañas de desprestigio desplegadas por universidades presenciales de la región, que, por desconocimiento de la validez, seriedad y exigencia de la educación a distancia, desconfiaban de la calidad de los estudios. Sin embargo, y a pesar de los comentarios negativos a finales de este mismo año (1977) se organizaron 33 centros asociados, en 17 provincias de las 18 que en ese entonces tenía el país.

En estos primeros años la Modalidad Abierta va, poco a poco ganando confianza en la ciudadanía y consolidándose como sistema educativo. El 29 de agosto de 1978, el Honorable Consejo Gubernativo transforma al Instituto de Ciencias Pedagógicas en la Facultad de Ciencias de la Educación, designando como primer Decano al Dr. Carlos Montalvo. La naciente Facultad de Ciencias de la Educación contó con los departamentos de: Pedagogía, Psicología, Investigación y Administración, Ciencias Exactas, Ciencias Experimentales e Inglés.

Desde el 26 de marzo de 1979 hasta marzo de 1986, la Dirección de Modalidad Abierta fue dirigida por el Hno. Ángel Pastrana Corral, quien se constituyó en el artífice del gran desarrollo de la Universidad Abierta. En este mismo año y con el propósito de optimizar los procesos pedagógicos y administrativos de la Modalidad a Distancia se creó la Unidad de Asistencia de Dirección, cuyas funciones eran las de apoyar la gestión de la Dirección General y orientar a los docentes en la elaboración de los materiales educativos, evaluación

y mejoramiento de la calidad de las “Programaciones”, evaluaciones presenciales y a distancia así como la participación en los procesos de innovación académica. Esta nueva unidad estuvo conformada por un docente representante de cada Departamento.

A partir de abril de 1978, también se empieza a ofrecer un programa de peritaje en inglés con una duración de 3 años y, un año después (octubre de 1979), se imparte la Licenciatura en Inglés, que vino a complementar el programa existente. En octubre de 1980 se crean tres nuevas especialidades: Ciencias sociales, Lengua y literatura y se transforma la especialidad de Química, en Químico-biológicas.

El 7 de julio de 1980 el Ministerio de Educación y Cultura, mediante decreto No. 12802 reconoce a los profesionales egresados de la Modalidad de educación a distancia de la UTPL. En este mismo año del 27 al 30 diciembre de 1980 se realizó en la sede de la UTPL el primer Seminario de Fin de Carrera Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, evento que permitió obtener el título de Profesores de Educación Media a 105 estudiantes provenientes de 21 centros asociados del país, constituyéndose en la primera promoción de egresados en la Modalidadde Educación a Distancia.

Desde sus inicios, la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL, se insertó en el contexto latino e iberoamericano de la educación superior a distancia, participando activamente en los diferentes congresos y eventos que sobre este nuevo sistema educativo se organizaban. A partir del 21 de enero de 1981 la Modalidad Abierta de la UTPL forma parte de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), constituyéndose en uno de los miembros fundadores de esta importante Asociación Internacional.

La Universidad Técnica Particular de Loja fue administrada por la Comunidad Marista Ecuatoriana (AME) hasta octubre de 1997. A partir del 27 de octubre de 1997 pasa a ser dirigida por la Comunidad de Misioneras y Misioneros Identes, quienes vinieron desde España para asumir el reto de continuar con la gestión y consolidación de esta institución universitaria.

En la actualidad la UTPL continúa siendo una institución bimodal que ofrece educación universitaria de calidad a través de las modalidades presencial y a distancia; constituyéndose en una puerta hacia el conocimiento y la profesionalización universitaria; brinda la

oportunidad de estudiar diversas carreras universitarias de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los estudiantes, pudiendo elegir una u otra modalidad o las dos a la vez.

### **3.2.2. Aspecto legal**

La Universidad Técnica Particular de Loja, creada mediante el Decreto Ejecutivo, se rige por el estatuto vigente aprobado por el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas, el 30 de enero del 2002, mediante resolución N° RCP-S2-R050-2 en el que consta que “es una institución bimodal que imparte estudios a través de las modalidades: presencial o clásica, abierta y a distancia con sus variantes a distancia tradicional, semipresencial y virtual” (UTPL, Estatuto Orgánico, 2002, p.6 y 24).

La UTPL es una persona jurídica autónoma de derecho privado, con finalidad social, sin fines de lucro, cofinanciada por el Estado Ecuatoriano, de conformidad con la Constitución Política de la República. De acuerdo al Estatuto y a la Ley de las Universidades y Escuelas Politécnicas goza de los derechos, facultades y deberes que le conceden la Constitución y las leyes de la República del Ecuador.

### **3.2.3. Identidad Institucional: visión, misión y valores.**

#### **a. Visión de la UTPL**

Nuestra visión es el Humanismo cristiano, que escogiendo por maestro al Cristo Histórico y el desarrollo de su pensamiento en la tradición de la Iglesia Católica, propugna una universidad potenciadora, conforme a la dignidad del ser humano como “hijo de Dios”, que hace que la universidad acoja, defienda y promueva en la sociedad, el producto y la reflexión de toda experiencia humana (Romero y Aguirre, 2007, p.12).

#### **b. Misión de la UTPL**

Teniendo en cuenta los ideales que dieron origen a las universidades, la misión de la UTPL es:



*“Buscar la verdad y formar al hombre,  
a través de la ciencia,  
para que sirva a la sociedad”*

- Una verdad concebida como vectorial hacia dónde dirigir nuestras más hondas dimensiones cognoscitivas, activas y vitales.
- Una formación integral con propuestas educativas innovadoras que aúne las dimensiones científico-técnicas de calidad, con las humanísticas, éticas y espirituales.
- Un espíritu de investigación que contribuya al desarrollo de las ciencias experimentales y experienciales.
- La docencia, la investigación y la extensión convergen hacia una gestión productiva en la que el estudiante es sujeto y agente de su profesionalización, para servir a la sociedad en la que está inmerso.

**c. Valores institucionales**

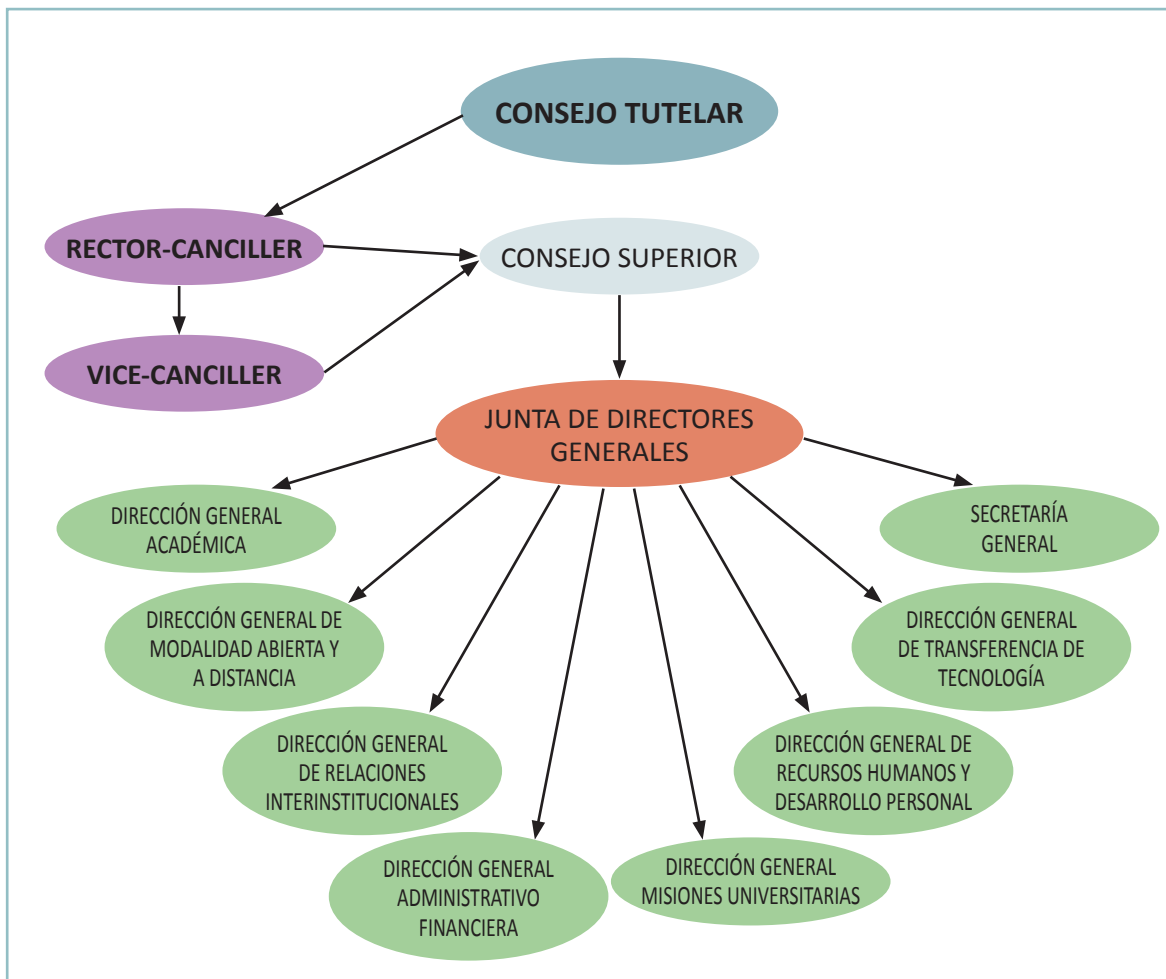
La universidad busca generar un ambiente que permita el desarrollo de los valores en todos los espacios donde se realizan actividades de la comunidad universitaria. Estos son:

- Fidelidad a la visión y misión institucional
- Espíritu de equipo
- Gestión y liderazgo colegiado
- Humildad socrática
- Flexibilidad operativa

**d. Organigrama estructural de la UTPL**

La Universidad Técnica Particular de Loja, como institución particular y católica, designa sus autoridades y órganos de gobierno de conformidad al estatuto vigente.

El equipo de gobierno lo componen en orden jerárquico, las siguientes autoridades y estamentos:



Fuente: Revista de Modalidad a Distancia, UTPL (2008, p.10)

**Figura 6. Estructura Administrativa de la UTPL**

### 3.2.4. Áreas estratégicas.

La constante evolución y desarrollo de la sociedad exigen a la universidad la definición en prospectiva de algunas líneas de acción, que reúnan los objetivos básicos y las prioridades en su desempeño. Esto ha llevado a la UTPL a determinar como prioritarias las siguientes áreas estratégicas (Romero y Aguirre, 2007, p.17).

✓ **Tecnología:**

En la actualidad la tecnología es indispensable en el ámbito universitario como una herramienta fundamental para avanzar hacia el desarrollo de la investigación y

comunicación, razón por la que se ha concedido apoyo prioritario a la Unidad de Proyectos y Sistemas Informáticos (UPSI), encargada de la Internet, desarrollo de software, sistemas automatizados, publicaciones electrónicas, educación apoyada por entornos virtuales, videoconferencia, entre otras.

✓ **Educación a distancia:**

La educación a distancia es el “expertise” de la Universidad Técnica Particular de Loja y a través de la cual se hace posible el sueño de la formación y profesionalización de miles de personas que, por diversas razones, no habían podido acceder a los beneficios de la cultura universitaria.

✓ **Economía para el desarrollo:**

Una de las prioridades académicas es aprovechar todo el potencial académico hacia un mismo objetivo: ayudar a que se materialicen ideas y proyectos en beneficio de la sociedad. Las ciencias administrativas, técnicas, biológicas y socio-humanísticas trabajan en equipo para el desarrollo económico, social y ecológicamente sustentable del país.

✓ **Las Humanidades:**

La búsqueda de las claves más hondas de la humanidad nos han llevado a considerar la investigación en este campo y a poner en marcha proyectos que nos permitan identificar y preservar la música, la danza, el folclore, la filosofía, la tecnología, en definitiva, la cultura y los valores de los pueblos nativos del Ecuador.

✓ **Ciencias biomédicas:**

Ante los avances de la ingeniería genética, el humanismo adquiere un nuevo acento en lo biológico y, de manera especial, en la biotecnología. Nuestra tarea es desarrollar todas sus potencialidades al servicio del hombre.

✓ **Recursos naturales:**

La enorme riqueza del Ecuador está en sus recursos naturales, por eso nos preocupamos por aportar al mundo el respeto por la naturaleza preservándola y garantizando un futuro ecológico y económicamente sustentable, para el disfrute común de las generaciones futuras.

Se trabaja en la propagación in vitro de especies nativas para la reforestación, química de los productos naturales, estudios sobre biodiversidad, impactos ambientales, ecoturismo, etc.

**3.2.5. Los departamentos, las secciones departamentales y las titulaciones como un nuevo sistema de organización y trabajo.**

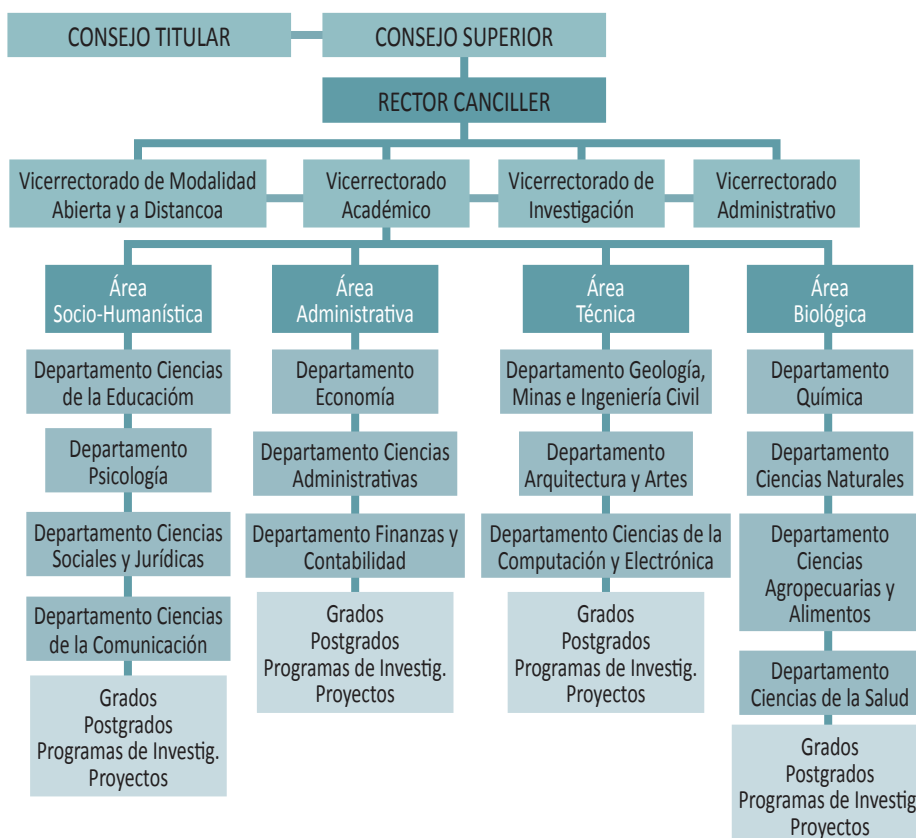
La Universidad Técnica Particular de Loja, preocupada por las exigencias de la sociedad actual y tratando de lograr un acercamiento al verdadero papel del docente universitario, concibe un modelo de organización y gestión basado en la investigación. Modelo en el cual los profesores tienen que combinar la docencia, con la investigación y la vinculación con la colectividad, la formación teórica con la práctica, vivenciando los principios del Humanismo Cristiano, a fin de que los estudiantes adquieran una formación integral (UTPL, *Revista Institucional*, 2007, pp.24 -25 y 56-57).

La nueva estructura académica y de investigación de la UTPL está organizada en torno a cuatro áreas del conocimiento: Administrativa, Biológica, Socio Humanística y Técnica con 15 Departamentos que aspiran a convertirse en auténticos centros de investigación, transferencia de tecnología y vinculación con la sociedad, que a su vez, generen a la institución una vía alternativa de financiamiento que se revertirá en mejoramiento de la calidad académica. La tabla siguiente refleja mejor esta información.

**Tabla 17**  
**Datos de la organización académica**

N°	Áreas del Conocimiento	Departamentos	Titulaciones	
			P	D
1.	Administrativa	3	5	7
2.	Biológica	4	7	1
3.	Sociohumanística	5	5	10
4.	Técnica	3	6	1
Total		15	23	19

En la UTPL se entiende por Área un ámbito de conocimiento que abarca varias ciencias afines en el que se desarrollan los programas y acciones de docencia, investigación y extensión. Cada área está conformada por departamentos, que de modo inter y multidepartamental, ofrecen estudios de grado y postgrado; además, desarrollan proyectos de docencia, investigación y extensión.



Fuente: UTPL, documentos institucionales (mayo, 2012)

**Figura 7. Estructura académica y de investigación**

Los departamentos son unidades académico-investigativas, tienen coherencia temática y son responsables de la *generación, transmisión y aplicación* de conocimientos de la siguiente manera:

- a) Para la *generación de conocimientos* lleva a cabo programas y proyectos de investigación.
- b) Para la *transmisión de conocimientos* ofrece, por sí mismo o en conjunto con otros departamentos estudios de grado, postgrado y formación continua en el ámbito de una disciplina o subdisciplina científica.
- c) Para la *aplicación de conocimientos* desarrolla programas y proyectos de transferencia de tecnología y de extensión o vinculación con la comunidad, preferentemente enmarcados en las áreas de desarrollo local y de cooperación internacional.

Además, cada departamento tiene secciones departamentales que constituyen las unidades básicas de generación, transmisión y aplicación de conocimiento. Están conformadas por un responsable de la sección departamental y un equipo de profesores titulares y no titulares, cuyo ámbito de docencia e investigación es una subárea del conocimiento.

Por lo tanto, en la vida académica de la UTPL convergen y se armonizan la *investigación* que se realiza en los departamentos, la *docencia* que se operativiza en las secciones departamentales y titulaciones a través de las ofertas educativas en la modalidad presencial y a distancia; dimensiones que tienen su expresión más evidente en la *extensión*, que se traduce en realizaciones concretas de vinculación con el entorno y servicio a la comunidad, proporcionándole a la Universidad la anhelada pertinencia social.

- Los departamentos constituyen el espacio (incubadoras de investigación) donde profesores y alumnos (equipos interdisciplinarios) realizan investigación y lideran proyectos reales, surgidos de las necesidades sociales.
- Están conformados por grupos de profesores, con un fuerte sentido de liderazgo colegiado y espíritu emprendedor; motivados intrínsecamente y que saben que el grupo es siempre más que el mejor de ellos.

- Los docentes investigadores “residen” en los departamentos e imparten la docencia en las diversas titulaciones, en asignaturas de su especialidad. Es a través de la docencia como el profesor comparte didácticamente con sus alumnos los resultados de la investigación que realiza en los departamentos.
- Las titulaciones están vinculadas a las secciones departamentales y los departamentos y son las que se encargan de la administración del currículo, por lo tanto, es desde donde se llevan todos los procesos académicos y de legalización de los estudios de los diferentes programas académicos que se ofrecen a través de las modalidades: presencial y a distancia.
- Cada semestre alrededor de 600 profesores conducen el proceso de enseñanza-aprendizaje en las dos modalidades.
- Los departamentos vienen desarrollado una metodología propia de trabajo basada fundamentalmente en las siguientes claves:
  - ✓ Relaciones con el entorno social y con el sector productivo.
  - ✓ Diseño de proyectos orientados a solucionar problemas reales.
  - ✓ Incorporación de avances en ciencia y tecnología.
  - ✓ Vinculación de los estudiantes y egresados como tesistas en los proyectos de investigación.
  - ✓ Vinculación de los profesores que estudian maestrías y doctorados.
  - ✓ Diseño y desarrollo de proyectos internos de investigación con el apoyo de becarios de investigación.
  - ✓ Conformación de equipos de investigación de diferentes secciones y departamentos.
- Desde el 2007 los Equipos de Gestión Académica (EGA) de cada Titulación vienen realizando un trabajo minucioso de rediseño curricular, para ajustar cada una de las ofertas educativas al Sistema Nacional de Educación Superior.

### 3.2.6. Oferta académica y población estudiantil de pregrado y postgrado.

Universidad Técnica Particular de Loja, en los 43 años de vida institucional, ha diversificado y ampliado la oferta académica progresivamente, siempre con la gran ilusión de responder a las necesidades de la región y del país, aportando de manera responsable al desarrollo socioeconómico y cultural de su gente.

A nivel de pregrado en la actualidad se están ofreciendo 23 programas educativos o titulaciones, de los cuales 19 son bimodales (presencial y a distancia) y 4 únicamente presenciales.

Con la finalidad de estar en consonancia con la realidad del país y los cambios mundiales, los Responsables de Secciones y Coordinadores de Titulaciones revisan periódicamente el diseño curricular, la bibliografía, metodología... que se utiliza en cada carrera. Así por ejemplo a partir del semestre: Octubre/2007-febrero/2008 se empezó en el sistema presencial y, desde el 2009 en la modalidad a distancia, con el nuevo sistema de créditos académicos UTPL-ECTS, que se propone involucrar de manera directa al estudiante en su propia formación, convirtiéndolo en el actor principal del proceso de aprendizaje, buscando conseguir un mayor compromiso de ellos, para un mejor aprovechamiento del tiempo y la participación en las clases presenciales.

#### a) Modalidad presencial

El ingreso a la Universidad Técnica Particular de Loja tiene especial trascendencia para los estudiantes, sobre todo para los más jóvenes, porque significa iniciar una carrera, dar los primeros pasos en la consecución de sus sueños personales, se integra a una comunidad que vive valores humanos y cristianos, en un ambiente de cordialidad, respeto y colaboración; en el cual la investigación, el estudio y en definitiva el aprendizaje ofrecen el mejor escenario.

Estadísticas de los alumnos matriculados en el semestre 2012 - 2013 en todas las carreras que se ofrecen en la Modalidad Presencial se presentan en el cuadro siguiente:



**Tabla 18**  
**Estudiantes de la Modalidad presencial octubre 2012 - febrero 2013**

Orden	Carreras	f	%
1.	Abogacía	198	3,9
2.	Administración en Banca y Finanzas	175	3,5
3.	Administración de Empresas	179	3,6
4.	Arquitectura	513	10,2
5.	Arte y Diseño	134	2,7
6.	Relaciones Públicas	51	1,0
7.	Biología	130	2,6
8.	Bioquímica y Farmacia	376	7,5
9.	Comunicación Social	151	3,0
10.	Economía	277	5,5
11.	Electrónica y Telecomunicaciones	320	6,4
12.	Geología y Minas	167	3,3
13.	Gestión Ambiental	179	3,6
14.	Ingeniera en Contabilidad y Auditoría	211	4,2
15.	Ingeniería Agropecuaria	83	1,7
16.	Ingeniería Civil	393	7,8
17.	Ingeniería en Administración de Empresas Turísticas	228	4,5
18.	Ingeniería en Industrias Agropecuarias	83	1,7
19.	Ingeniería Química	140	2,8
20.	Inglés	86	1,7
21.	Medicina	453	9,0
22.	Psicología	167	3,3
23.	Sistemas Informáticos y Computación	334	6,6
<b>TOTAL</b>		<b>5028</b>	<b>100</b>

Fuente: Sistema de Gestión Académica de la Modalidad Presencial.

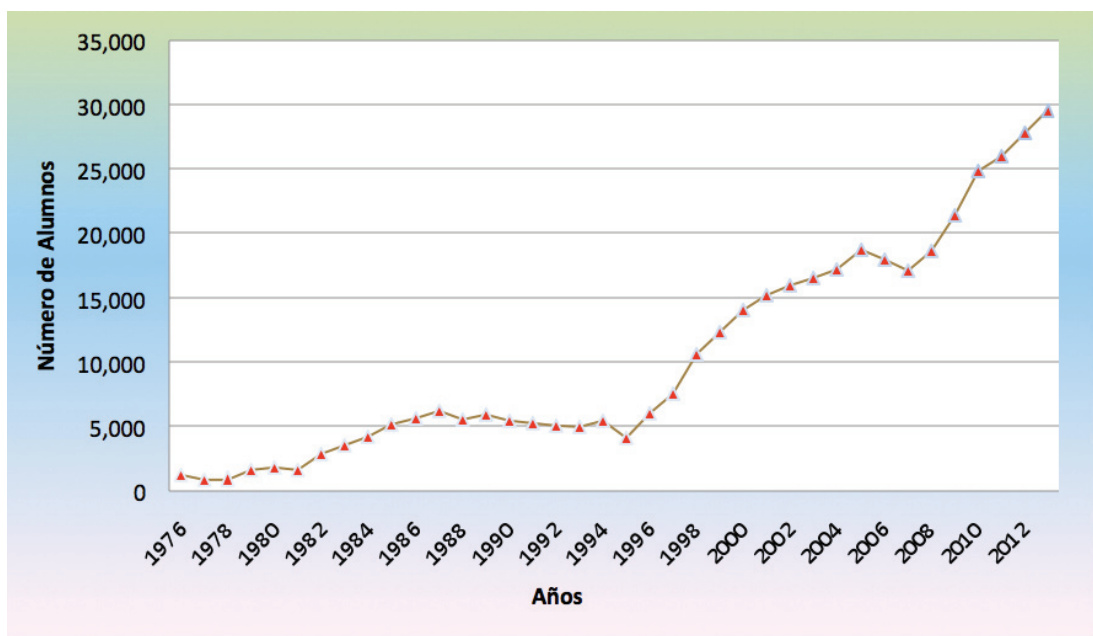
La UTPL es una institución bimodal, que en el sistema presencial cada semestre se matricula alrededor de 4.500 a 5.000 estudiantes, en las 23 carreras que ofertan. La titulación más solicitada por los jóvenes es Arquitectura (11%); le siguen Medicina con el 9.6%; Ingeniería Civil (8.1%); Ingeniería en Sistemas Informáticos y Computación (6.7%) y en quinto lugar está Electrónica y Telecomunicaciones con un (6.3%) de preferencia estudiantil.

El grupo humano que concurre al sistema presencial es bastante homogéneo; son jóvenes con edades comprendidas entre los 17 y 25 años, provenientes mayoritariamente de la ciudad de Loja y su Provincia. Tenemos alumnos de las Provincias vecinas de Zamora Chinchipe y El Oro, pero en menor proporción. También vienen de otras provincias del país y de la parte norte del Perú. El costo de sus estudios generalmente es solventado por sus padres y apoyado con becas que proporciona la propia institución.

**b) Modalidad a distancia**

En la modalidad a distancia la población estudiantil es heterogénea en edad, intereses, motivaciones y expectativas. Generalmente son personas adultas, pero cada vez más jóvenes (43% entre 21-30 años). En su mayoría están insertos en el campo laboral, lo que les posibilita solventar sus propios estudios. Hay quienes ya tienen responsabilidades familiares.

A continuación se puede observar el crecimiento estudiantil de la Modalidad a Distancia, en el nivel de pregrado, desde su inicio en 1976 hasta este el 2013.



Fuente: Unidad de Procesos.

**Figura 8. Crecimiento estudiantil de la modalidad a distancia (Promedios anuales)**

De la información que nos ofrece la figura anterior podemos advertir que, si bien desde los primeros años hay un crecimiento progresivo y sostenido en la matrícula de los alumnos, es a partir del ciclo octubre/97 – febrero/98 cuando se advierte un fuerte incremento en la población estudiantil. Este despegue se debe a la ampliación de la oferta de 7 a 16 carreras y la nueva visión e impulso tecnológico que la administración actual le ha dado a Modalidad a Distancia. Desde el año 2000 se cuenta ya con un entorno virtual de aprendizaje (EVA), la oferta de 28 cursos en línea, un sistema de videoconferencia, el Call Center, que facilitan la interacción y la tutoría y apoyan el aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, si revisamos rápidamente el perfil de los alumnos Modalidad a Distancia de la UTPL, encontramos las siguientes características:

- La población estudiantil, está compuesta por un (58%) de mujeres y (42%) de varones, distribuidos en las 24 provincias del Ecuador, en 87 centros en el país (regionales, provinciales y asociados) y 3 en el exterior: New York, Madrid y Roma.
- El 73% de los alumnos están realizando su primera carrera y el (27%) una segunda especialidad.
- Si analizamos la edad de nuestros alumnos encontramos que un (15%) tiene menos de 20 años, el 22% de 21 y 25 años; 21% entre los 26-30 años; el 28% oscilan entre 31-40 años, en las edades de 41 a 50 hay 11% y un pequeño porcentaje (3%) tiene más de 50 años de edad.
- Si revisamos la variable situación económica de los alumnos comprobamos que el 80% se ubicarían en lo que tradicionalmente se ha denominado clase media baja y un 20% en la clase media alta.

En el período que analizamos, octubre/2012 – febrero/2013, encontramos que de los 29.546 alumnos matriculados en las diferentes carreras de pregrado, únicamente aprobaron directamente, al término del segundo bimestre, las diferentes asignaturas el 36.99%; mientras que el 16.83% de alumnos necesitó de

prueba supletoria. Además, observamos que se retiraron el 16.74% de alumnos y reprobaron asignaturas el 29.45% (Base de datos, Unidad de Procesos, 2013).

El cuadro siguiente nos ofrece información sobre la población estudiantil que estudia a distancia, clasificada por titulaciones.

**Tabla 19**

***Estudiantes de la Modalidad Abierta y a Distancia matriculados en los diferentes programas de pregrado. Período octubre/2012 – febrero/ 2013***

No.	Titulación	Mujeres	Hombres	Total
1.	Administración de Empresas (AE)	1799	1565	3364
2.	Administración en Banca y Finanzas (ABF)	639	316	955
3.	Administración en Gestión Pública (AGP)	215	165	380
4.	Asistencia Gerencial y Relaciones Públicas (AGRP)	759	188	947
5.	Ciencias Jurídicas (CJ)	2511	3100	5611
6.	Comunicación Social (CS)	598	480	1078
7.	CCEE - Educación Básica 8 Ciclos (EB3)	1723	454	2177
8.	CCEE - Lengua y Literatura (LL)	257	124	381
9.	CCEE - Físico – Matemáticas (FM)	173	277	450
10.	CCEE - Químico – Biológicas (QB)	152	103	255
11.	CCEE - Ciencias Humanas y Religiosas (CHR)	149	91	240
12.	CCEE- Educación Infantil (EI)	1237	31	1268
13.	CCEE - Inglés (ING)	1023	469	1492
14.	Economía (ECO)	315	345	660
15.	Informática (INF)	222	1162	1384
16.	Ingeniería en Contabilidad y Auditoría (CA)	2392	655	3047
17.	Ingeniería Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras (AETH)	653	334	987
18.	Psicología (PSI)	2229	698	2927
19.	Gestión Ambiental (GA)	833	1110	1943
<b>Total</b>		<b>17. 879</b>	<b>11. 667</b>	<b>29. 546</b>

Fuente: Unidad de Procesos.

Hay carreras que siempre han tenido una mayor demanda, así vemos Ciencias de la Educación con sus siete titulaciones reúne a 6.263 estudiantes, le sigue Jurisprudencia con 5.611 alumnos matriculados, luego está Administración con 3.364, en tercer lugar se ubica Contabilidad y Auditoría con 3.047; destacándose también Psicología con 2.927 entre otras.

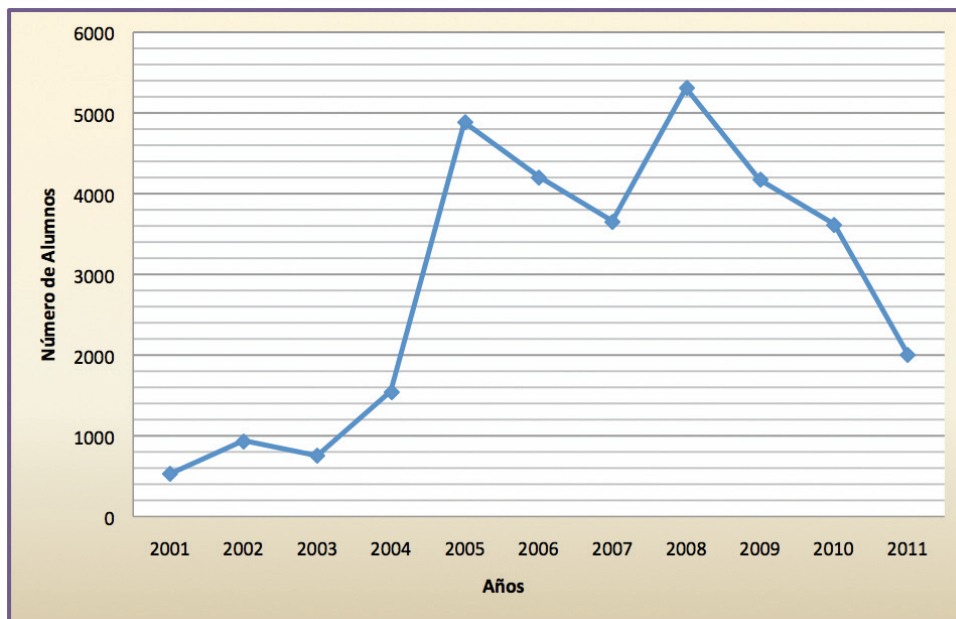
### c) **Oferta y población estudiantil de postgrado**

La Universidad Técnica Particular de Loja, preocupada por elevar la calidad de los profesionales del país, promueve a través de sus diferentes Unidades Académicas, una variada oferta de estudios de postgrado; programas que se desarrollan con el aporte y complementación de prestigiosas universidades nacionales y extranjeras. Nuestra oferta de estudios de postgrado intenta responder a las principales necesidades que sobre formación y capacitación tienen los grupos sociales e instituciones interesadas en actualizar y mejorar la formación de sus profesionales en las distintas áreas del conocimiento, para contribuir así a la solución de problemas tecnológicos, sociales, culturales y económicos, que generen los cambios que necesita el país.

La UTPL presenta semestralmente una innovadora oferta académica de postgrados adaptada a las demandas del mercado y compuesta por Especialidades y Maestrías diseñadas siguiendo los parámetros establecidos en la Ley de educación Superior vigente. Todos los programas que se ofrecen cuentan con la aprobación del CES y están respaldados por un equipo docente de calidad.

Los postgrados que desarrolla la UTPL permiten al estudiante acceder a diversos servicios universitarios como la biblioteca virtual, el EVA, videoconferencia, textos y guías de estudio, entre otros.

A partir del año 2010, en que se aprueba la nueva Ley de Educación Superior se suprime el Diplomado Superior y se ofrecen solamente programas de Especialidad y Maestría. Observemos cómo ha evolucionado la matrícula estudiantil en los postgrados que ofrece la UTPL.



Fuente: Unidad de Procesos.

**Figura 9. Crecimiento estudiantil en el nivel de postgrado de la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL**

Como se observa en la figura anterior la población estudiantil que realiza postgrados en la UTPL se ha ido incrementando progresivamente. Así vemos que en 2001 únicamente 529 estudiantes realizaban algún postgrado y en el 2008 se han matriculado más de 5.000 alumnos. Apartir de este año la población empieza a descender paulatinamente, lo que se explica porque CES, organismo rector de la educación superior emite una nueva reglamentación que no permite empezar con nuevas ofertas sino continuar con las que se tiene en la actualidad. En el siguiente cuadro se puede observar la matrícula estudiantil que hay en cada postgrado.

**Tabla 20**  
**Estudiantes de postgrado en la Modalidad a distancia. Abril – Febrero/ 2012**

Nº	Programas	Alumnos Matriculados
1.	Maestría en Auditoría de Gestión de la Calidad (AGC)	40
2.	Maestría en Auditoría Integral (AI)	159
3.	Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo (GLE)	594
4.	Maestría en Derecho Administrativo (DA)	156
5.	Maestría en Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)	52
6.	Maestría en Pedagogía (PG)	300
7.	Maestría en Gestión y Desarrollo Social (GDS)	103
8.	Maestría en Gerencia en Salud para el Desarrollo Local (GSDL)	516
9.	Diplomado en Calidad de salud (CS)	80
<b>Total postgrado</b>		<b>2.000</b>

Fuente: Unidad de Procesos

Finalmente los programas de postgrado que tienen mayor aceptación y demanda por parte de la sociedad ecuatoriana son en primer lugar la Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo (594 alumnos); le sigue la Maestría en Salud para el Desarrollo Local, con una matrícula de 516 alumnos; en tercer lugar se ubica la Maestría en Pedagogía que alcanzó una matrícula de 300 alumnos; luego están la Maestría en Auditoría de Gestión de la Calidad (159 alumnos) y la Maestría en Derecho Administrativo (156 alumnos). Los demás programas tienen una matrícula menor.

### 3.3. Organización y gestión.

El sistema a Distancia de la UTPL está organizado en función de las necesidades y requerimientos de esta modalidad, los estudiantes y su contexto. Administrativamente cuenta con dos instancias fundamentales: la Sede Central y los Centros Universitarios.

#### 3.3.1. La sede central.

La Gestión académica y administrativa en la Sede se realiza a través de:

- a. El Vicerrectorado de Modalidad Abierta y a Distancia.
- b. Un equipo de cinco unidades operativas que coordinan y gestionan ámbitos fundamentales del sistema.



Fuente: Estructura Académica y de Investigación, 2012

**Figura 10. Estructura de la Modalidad Abierta y a Distancia**

### 3.3.2. Los centros universitarios.

- Son organismos de apoyo a la gestión administrativa y académica.
- Sirven de enlace entre los estudiantes y la sede central.
- Para la organización y funcionamiento dependen de la Dirección de Calidad y Centros Universitarios en la sede y cuentan con la tutela moral y corresponsabilidad participativa de los estudiantes vinculados al centro.
- La red de centros universitarios se ubican en todas las provincias del Ecuador y en el extranjero en: Roma, Madrid, Nueva York, y Bolivia.
- Veinte y seis centros están conectados mediante el sistema de aulas virtuales, lo que permite llegar a los estudiantes con la asesoría.



- Los centros universitarios se clasifican en: regionales, provinciales, asociados y oficinas de información y gestión.

### **3.4. Evaluación y acreditación institucional**

El 30 de junio del 2008, la UTPL, recibió del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA), la acreditación como universidad de calidad. Esta acreditación reconoce los programas de mejoramiento que desarrolla la universidad como parte de su gestión institucional, la investigación científica y la vinculación con los sectores productivos del país. En el 2009 recibió, por parte del CONEA, la calificación "A", certificándola como Universidad de Calidad. Del mismo modo, dando cumplimiento al mandato 14 de la Asamblea Nacional Constituyente, en mayo del 2009, un equipo técnico del CONESUP, realizó la determinación académica, jurídica y de gestión de la UTPL. El informe de este proceso estableció conformidad total de lo evidenciado por el equipo técnico.

Además, la UTPL inició el proceso de acreditación de todas sus escuelas y ha logrado ya la acreditación internacional de cinco de ellas: Arquitectura, Comunicación Social, Ciencias Contables y Auditoría, Electrónica y Telecomunicaciones y Administración de Empresas. En este año 2014 el CEAACES se encuentra en un nuevo proceso de evaluación y acreditación y por primera vez realizará la evaluación de todos los programas de la oferta académica en la modalidad presencial y luego a distancia.

## CAPÍTULO 4

### LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: PRESENCIAL, A DISTANCIA Y BIMODAL

Concluida la presentación del contexto de la investigación realizada en el tercer capítulo, es el momento para adentrarnos en el tema del docente universitario bimodal, sus funciones y competencias; temática que constituye el motivo central de nuestro estudio.

#### 4.1. El profesor Presencial. Funciones y actividades

En el modelo de enseñanza presencial o tradicional el profesor y los alumnos coinciden en el tiempo y en el espacio y es en el aula donde se desarrolla la clase. La proximidad física entre profesor y alumno posibilita una fácil interacción, un contacto y una comunicación “cara a cara”, lo que permite al docente captar inmediatamente el grado de atención y constatar el nivel de asimilación de sus alumnos y, de ser necesaria, una inmediata retroalimentación. También pueden utilizarse medios tecnológicos como apoyo didáctico (Moreno Clari, 2009, p.14).

En la universidad la función del profesor y estudiante cambia en relación con los otros niveles de Educación Básica y Bachillerato. El profesor es un facilitador y un tutor que con su experiencia acompaña al estudiante en la búsqueda de información, en la aprehensión del conocimiento y el desarrollo de competencias. Pero es el alumno el actor principal

quien con su compromiso, trabajo y esfuerzo diario construye su proyecto de vida personal y profesional. En cambio, el docente como gestor del proceso de aprendizaje asume el rol de facilitador, encaminándolo a adquirir herramientas que le garanticen su formación profesional. Pero siempre será necesario que el profesor enseñe unos contenidos básicos, unas normas de comportamiento y de relación, unos valores de vida que servirán de cimientos para el futuro.

La UTPL al contar con personal docente en su mayoría con dedicación en jornada completa ha posibilitado a los profesores investigar, crecer en relaciones horizontales, trabajar con un enfoque centrado en la resolución de problemas y en proyectos reales en conexión con la sociedad. El personal docente está organizado en equipos de trabajo, con liderazgo y alta motivación intrínseca y gran flexibilidad en su accionar. Esta metodología renovadora y, a la vez, complementaria de investigación y aprendizaje permanente en los Departamentos es lo que enriquece la enseñanza, desarrollando en el estudiante y el docente competencias para afrontar las exigencias de una sociedad impregnada de tecnología, como la que estamos viviendo.

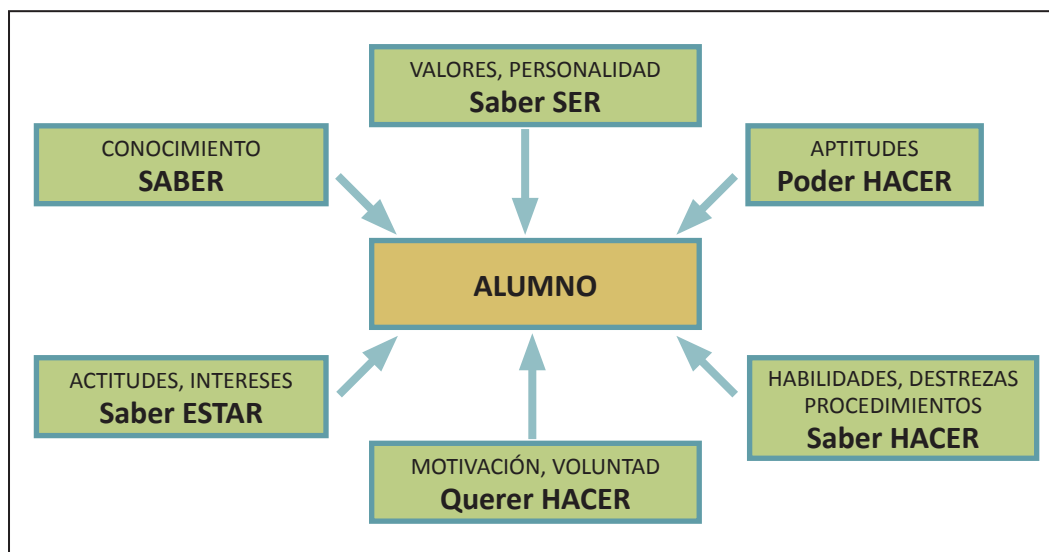
El docente investigador de la UTPL, como mediador del aprendizaje, le toca crear las mejores condiciones pedagógicas para que el alumno pueda enriquecerse del conocimiento teórico y práctico que va construyendo en el aula y aplicando en los proyectos de investigación. Como gestor le corresponde emprender proyectos productivos sustentables que permitan vincular a la Universidad con la sociedad y, además, incorporar esta experiencia a la docencia, como principal valor agregado.

Este modelo académico presencial, que involucra cuatro ámbitos de acción, en relación directa con las funciones clásicas de la universidad investigación, docencia, vinculación con la sociedad y gestión, a criterio de Guerrero Abad (2003, p.12 - 13) requiere del profesor universitario las siguientes competencias:

- a) Investigar y prepararse permanente. Es aconsejable, que el profesor que se inicia en la docencia no dé nada por sabido y, por lo tanto, debe prepararse con prolijidad, paciencia y cuidando todos los detalles que necesita saber de la ciencia. Los métodos de estudio que utiliza para preparar la asignatura pueden servir de referencia para la comunicación didáctica con el estudiante.

- b) Dominar la asignatura. Esto significa que debe manejar el concepto global de su asignatura en toda su magnitud y complejidad: los fundamentos teóricos que la sustentan, los principios que la relacionan con otras áreas de la ciencia, líneas de investigación, etc., para que el docente adquiera este nivel de dominio debe desarrollar una cultura de estudio-aprendizaje continuo.
- c) Planificar la asignatura. El programa de estudio debe ser concebido como una propuesta de aprendizaje, como una hipótesis de estudio, para que en una actitud de constante reflexión, el alumno vaya descubriendo las competencias, habilidades y tareas que requiere desarrollar para el ejercicio laboral.
- d) Conocer y aplicar metodologías innovadoras y flexibles.
- e) Buscar y seleccionar bibliografía básica y complementaria que ofrezca información científica asequible al estudiante.
- f) Promover el trabajo colaborativo utilizando las nuevas tecnologías.
- g) Desarrollar hábitos de lectura, de manera que los alumnos adquieran la costumbre de asistir a la clase con un conocimiento previo del tema, para que ésta se convierta en espacio de participación y construcción creativa del nuevo conocimiento.
- h) Participar en proyectos de investigación, lo que posibilita al profesor enriquecer su propia cátedra.

Siguiendo esta misma línea, Beltrán Zambrano (2007, p.40-41), Director General Académico de la UTPL, afirma que el modelo académico de la UTPL propone una formación centrada en el estudiante y en su aprendizaje a través del desarrollo de competencias, entendiéndose por éstas las actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer. Enfoque que lo plasma en la siguiente figura.



Fuente: Beltrán Zambrano (2010, p. 6)

**Figura 11. Funciones del docente en la modalidad presencial**

Las principales actividades que el docente investigador de la UTPL deberá realizar para cumplir con las funciones asignadas en la modalidad presencial están especificadas en el documento “Sistema de Créditos Académicos UTPL-ECTS” (Beltrán et al., 2007, pp.40 - 41).

- Realizar una planificación de carácter semestral acerca de sus actividades de docencia e investigación.
- Identificar las competencias genéricas y específicas de la carrera y que se consideran en su asignatura para la formación de los estudiantes.
- Elaborar el “Plan Docente de la asignatura” que establezca a detalle el desarrollo de la materia y darlo a conocer a los estudiantes.
- Aplicar en su labor cotidiana la metodología de estudio-ECTS que considera tres pasos: la preparación previa del estudiante, la clase dada por el docente y la lectura científica, trabajos, deberes, investigaciones entre otras actividades extra clase.
- Convertirse en el mediador del aprendizaje del estudiante acercándolo al conocimiento (gestor del aprendizaje).
- Valorar todo el trabajo que el estudiante realiza en el ámbito universitario, el mismo que debe permitir la evaluación del docente.

- Seleccionar el texto básico que va a guiar el desarrollo de la asignatura.
- Preparar todas las lecturas necesarias para que el estudiante las realice, sean estas previas o posteriores a la clase.
- Constituirse en un investigador permanente, lo que debe compartir con los estudiantes que tiene a su cargo.
- Ocupar las horas clase de manera pertinente, con la finalidad de explicar los contenidos de la asignatura sobre la base de los conocimientos previos que ya tiene el estudiante.
- Dejar de ser la única fuente de información para convertirse en una de las fuentes que está al alcance del estudiante.
- Utilizar la mayor cantidad de recursos acompañados de la experiencia como soporte del aprendizaje.
- Crear un ambiente de motivación permanente que permita al estudiante empoderarse del trabajo en el día a día.
- Realizar el seguimiento al desempeño de sus estudiantes, tanto en horas clase como extra clase.
- Cumplir con el horario establecido para la tutoría con el fin de brindar una formación personalizada a los estudiantes.
- Evitar al máximo el desperdicio del tiempo de clase en actividades irrelevantes para la formación del estudiante; y si este es el caso, tiene la obligación de recuperarlo íntegramente.
- Actualización permanente de conocimientos debido al acelerado crecimiento científico y tecnológico.
- El docente se constituye en un enlace entre la información y el alumno.
- El maestro debe tener presente que su compromiso con los alumnos es enseñarles a aprender para toda la vida.

- El proceso de evaluación será definido por el docente de acuerdo a los requerimientos de la asignatura.

#### **4.2. El profesor a distancia. Funciones y actividades**

Para García Aretio (2007, p.2) “la enseñanza presencial y a distancia se ordenan sobre una línea continua, en uno de cuyos extremos estaría el momento en que el profesor, cara a cara con el estudiante, dirige su aprendizaje [...] y en el otro extremo estaría el estudiante aislado físicamente, que recurre a un sistema tecnológico y consulta las fuentes de un modo autónomo y en contacto virtual con sus pares y tutor adquiere los conocimientos, habilidades y actitudes que estima válidos para su progreso”.

Este mismo autor también explica que “la diferencia entre la enseñanza presencial y a distancia es una cuestión de grado, no el salto radical entre el sí y el no, la presencia o la ausencia, el contacto vivo con el profesor y la desoladora lejanía, ausente de todo contacto personal, como exageradamente algunos afirman” (García Aretio, 2007, p.2).

Muchos autores como Cebrián (2003), Salinas (2004) Sangrá y González (2004) afirman que la integración de las tecnologías de comunicación, digitales y redes telemáticas en la educación superior están provocando en estos momentos importantes modificaciones en la naturaleza y procesos de enseñanza-aprendizaje, en las formas y sistemas de comunicación e interacción entre alumnos y profesores; así como en las diversas modalidades de aprendizaje que se ofertan desde las universidades.

Actualmente en nuestro país la educación a distancia no solo es una opción excelente, sino que en la mayoría de los casos es la única oportunidad de formación profesional y capacitación para quienes por razones de ubicación geográfica, responsabilidades familiares o de trabajo no pueden acceder a la educación presencial. En la modalidad a distancia se ofrece profesionalización en varias carreras sin tener que acudir permanentemente al centro universitario.

El alumno recibe el material adecuado para sus estudios y envía al centro educativo las tareas solicitadas para su evaluación. Puede interactuar con sus compañeros, consultar sus dudas al profesor a través de teléfono, correo electrónico, entorno virtual de aprendizaje

(EVA), además, asistir a las evaluaciones presenciales de acuerdo al calendario previamente establecido. De ahí el gran interés que ha despertado esta modalidad de enseñanza-aprendizaje en universidades y empresas, que han visto en ella una herramienta valiosa para brindar capacitación, actualización y profesionalización a una población cada vez más numerosa con demandas y necesidades diversas de formación.

La educación a distancia a nivel universitario, que en varios de nuestros países latinoamericanos se inició en la década de los 70, se ha ido poco a poco consolidando, abriéndose un espacio legítimo dentro del concierto mundial y ganando reconocimiento como una alternativa eficaz de formación, demostrándonos que no es indispensable la relación y supervisión directa del profesor a los alumnos, para desarrollar diversas acciones educativas; que van desde la capacitación laboral hasta el postgrado, con la misma calidad del sistema presencial.

Esta modalidad ha superado las limitaciones espacio-temporales para acceder al conocimiento, convirtiéndose en una hermosa realidad el “diseñar e implementar procesos de formación integrales sin contar con el factor presencial. Y ya en la actualidad el avance de las tecnologías ha hecho posible el que nadie ponga en duda que conocimientos, habilidades o destrezas e, incluso actitudes y valores, puedan enseñarse y adquirirse a través de modelos no presenciales” (García Aretio *et al.*, 2007, p.11).

Después de siglo y medio de las primeras experiencias por acercar a las personas al conocimiento, y gracias al desarrollo y reconocimiento alcanzado por la educación a distancia en la actualidad, se puede afirmar que el concepto de educación a distancia es más o menos comprendido por la mayoría. Sin embargo, definirla tiene su complejidad, porque son muchas las aproximaciones que se han vertido, cada autor tiene su propia definición, enfatizando más en unos rasgos que en otros, por lo que no ha sido posible llegar a una definición consensuada y aceptada por todos. Sin embargo, existen enormes coincidencias en torno a los rasgos fundamentales que la caracterizan y, a la vez, la diferencian de otros sistemas educativos.

En nuestro entorno, por lo general, en la modalidad a distancia se considera que el profesor es un profesional nombrado o contratado solo para desarrollar actividades de docencia en las diversas acciones formativas; siendo necesario aclarar que, como todo profesor



universitario, también está comprometido con la investigación y la vinculación con la sociedad. Salinas *et al* (1999, p.14) aclaran que “el profesor no es un agente externo al que se le puede pedir que solamente juegue el papel de creador de contenidos”; y agrega, “el profesor debe responsabilizarse del proceso global de enseñanza-aprendizaje, se desarrolle en ambientes convencionales u otros más flexibles. Además, de la responsabilidad del contenido, el profesor ha de participar en el proceso de diseño y elaboración de los materiales de aprendizaje y en los procesos interactivos de intercambio de información, opiniones y experiencias en las tutorías, así como en la actualización y mejora de los materiales.”

Si bien en la actualidad ya nadie cuestiona que el protagonista y el centro del proceso educativo es el estudiante; sin embargo, la figura del educador sigue siendo necesaria, porque es quien planifica, diseña los materiales didácticos, orienta, acerca el conocimiento a los alumnos, evalúa y genera la comunicación real o simulada a través de diferentes canales, recursos y medios educativos. Cabero (2000, p.43) afirma que “tradicionalmente la tarea docente comprendía una variedad de funciones que van desde diagnosticar las necesidades formativas, la selección y elaboración de los materiales para el aprendizaje; hasta la evaluación de los estudiantes.” Por su parte García Aretio *et al.* (2007, p.177 - 178) señala que “este rol está cambiando en la actualidad ante la posibilidad de aprendizajes más flexibles y la irrupción de diferentes entornos educativos”. Y concluye puntualizando que en definitiva lo que se requiere es “que los estudiantes se transformen en nuevos usuarios de la formación con una alta participación en su propio proceso de aprendizaje”.

Preocupación que es compartida por Marqués Graells (2000b, p.8), quien manifiesta “que aunque aún hay docentes que no son conscientes de ello, el desarrollo tecnológico nos está situando en un nuevo paradigma de enseñanza que da lugar a nuevas metodologías y nuevos roles docentes, configurando un nuevo enfoque; más centrado en el alumno, en el diseño y la gestión de actividades y entornos de aprendizaje, en la investigación sobre la práctica, en la creación de recursos, en la orientación y asesoramiento, en la evaluación formativa y en la motivación de los estudiantes, antes que en la transmisión de información y la evaluación sumativa como se entendía tradicionalmente”

De igual forma, García Aretio *et al.* (2007, p.178) como investigador siempre atento a los cambios que la sociedad y las instituciones experimentan nos explica, “que en los nuevos escenarios no se trata solo de transmitir información, sino de planificarla y gestionarla de

forma que sea el alumno el que vaya construyendo su propio bagaje de conocimientos”. Esto nos permite afirmar que en la modalidad a distancia, ya se ha girado de un paradigma centrado en el profesor a otro centrado en el alumno, como consecuencia de lo cual también han evolucionado los componentes pedagógicos que propician el aprendizaje.

Es necesario aclarar que los sistemas de educación a distancia participan de los mismos elementos curriculares básicos de un modelo pedagógico: profesores, alumnos, programas de estudio, competencias, métodos, técnicas, recursos, evaluación, etc. Sin embargo, pueden establecerse ciertas diferencias con el sistema presencial. Así, por ejemplo:

- En la modalidad presencial el proceso de planificación, desarrollo y evaluación gira en torno al profesor responsable de la cátedra. En cambio, en la educación a distancia la enseñanza es mediada, razón por la cual se debe recurrir a diversos medios, estrategias didácticas y recursos tecnológicos para posibilitar la comunicación bi y multidireccional con los alumnos.
- En el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el modelo presencial, el profesor y el alumno se encuentran en la misma dimensión espacio temporal y en la modalidad a distancia pueden no encontrarse (Alfonso Sánchez, 2003, p.7).
- El equipo docente es otro elemento diferenciador en la EaD, porque se requiere no solo un profesor, sino todo un equipo de varios profesionales como expertos en contenido, especialistas en diseño y elaboración de materiales educativos, técnicos en informática, en diseño de materiales multimedia, tutores encargados de orientar al estudiante, etc.
- El docente de Educación a Distancia, como todo profesor universitario, debe tener un conocimiento profundo y actualizado de su área específica, dominio de principios, teorías y metodologías de EaD y manejo de las TIC. Otra ventaja adicional es que los materiales por lo general son elaborados por un equipo multidisciplinario (Romero Fernández y Rubio Gómez, 2002, p.28 - 29).
- En la modalidad presencial se requiere una inversión muy alta en infraestructura física y tecnológica; en la modalidad a distancia fundamentalmente tecnológica.

Pero revisemos las funciones y competencias del docente a distancia, para lo que recurrimos a García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Figaredo (2007, p.184-185) quienes nos ofrecen una interesante descripción de las tareas que realiza el profesor en esta modalidad. Cuadro que lo hemos adaptado y organizado tomando como ejes cinco funciones principales del profesor a distancia, en el que también se recoge algunos aportes de Duart y Martínez (2002) y Marqués (2003).

**Tabla 21**  
***Funciones y actividades del docente a distancia***

Funciones	Actividades
<p><b>1. Académica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detectar necesidades en la formación de los diferentes colectivos.</li> <li>▪ Establecer los objetivos del aprendizaje en cada acción formativa.</li> <li>▪ Determinar el contenido de acuerdo a los objetivos y al alumnado al que se dirige.</li> <li>▪ Diagnosticar la información que se necesita.</li> <li>▪ Saber encontrar la información y los recursos necesarios.</li> <li>▪ Evaluar la calidad de la información.</li> <li>▪ Planificar la acción formativa a distancia en colaboración con los otros expertos.</li> <li>▪ Proponer el diseño formativo a distancia.</li> <li>▪ Guiar el aprendizaje de los alumnos a través de la planificación y coordinación de las diversas acciones docentes.</li> <li>▪ Determinar la metodología a distancia adecuada para cada acción formativa.</li> <li>▪ Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje.</li> <li>▪ Colaborar en la concreción, selección y diseño de los recursos.</li> <li>▪ Integrar los diferentes medios y recursos.</li> <li>▪ Precisar las actividades de aprendizaje.</li> <li>▪ Temporalizar el proceso de aprendizaje.</li> <li>▪ Priorizar los contenidos de aprendizaje.</li> <li>▪ Determinar los criterios y herramientas de evaluación.</li> </ul>

Funciones	Actividades
<p><b>2. Orientadora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivar y facilitar el aprendizaje.</li> <li>▪ Dinamizar el grupo y fomentar la participación.</li> <li>▪ Favorecer la interacción y el trabajo colaborativo.</li> <li>▪ Prever cada una de las fases del aprendizaje, aportando la información necesaria para su aplicación.</li> <li>▪ Aclarar y resolver dudas, problemas de todo orden, tanto del grupo como de cada alumno.</li> <li>▪ Aportar la información necesaria en cada fase y en los plazos previstos.</li> </ul>
<p><b>3. Gestora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber utilizar las principales herramientas ofimáticas y de Internet.</li> <li>▪ Conocer las características básicas de los equipos y las infraestructuras informáticas.</li> <li>▪ Saber aprovechar las posibilidades de comunicación que ofrece Internet.</li> <li>▪ Elaborar las guías didácticas que faciliten el proceso de aprendizaje.</li> <li>▪ Proponer y, en su caso, elaborar los recursos necesarios.</li> <li>▪ Conocer el organigrama y la planificación de la institución.</li> <li>▪ Conocer los procesos de inscripción, certificación, etc. de la institución.</li> </ul>
<p><b>4. Evaluadora</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Precisar los momentos adecuados para la evaluación.</li> <li>▪ Determinar las herramientas y recursos necesarios para la evaluación.</li> <li>▪ Diseñar las pruebas de evaluación.</li> <li>▪ Adecuar la evaluación a los objetivos y contenidos de la acción formativa.</li> <li>▪ Corregir y proporcionar información suficiente como retroalimentación para el estudiante.</li> <li>▪ Determinar los indicadores de evaluación de la acción formativa.</li> <li>▪ Aportar la retroalimentación necesaria en cada una de las fases del aprendizaje.</li> <li>▪ Aplicar y valorar estos indicadores de calidad.</li> <li>▪ Aportar elementos de mejora.</li> </ul>

Funciones	Actividades
5. Investigadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dominar las fases de todo proceso de investigación.</li> <li>▪ Saber acceder y utilizar las fuentes documentales.</li> <li>▪ Saber aplicar las diferentes técnicas de la investigación.</li> <li>▪ Saber elaborar los instrumentos necesarios para la investigación.</li> <li>▪ Saber extraer los resultados de la investigación para su aplicación.</li> <li>▪ Proponer proyectos de innovación.</li> </ul>

Fuente: García Aretio, Ruíz Corbella y Domínguez Figaredo (2007, p. 179)

### 4.3. La educación bimodal y el profesor bimodal

Las diferentes experiencias formativas que se han desarrollado tanto en Europa como en Latinoamérica, nos confirman que el modelo de universidad válido para el s. XXI no es ni una universidad puramente presencial ni una a distancia, sino que utilizando las potencialidades que ofrecen las nuevas tecnologías se requiere crear otros entornos de aprendizaje, para responder a las necesidades de formación que en la actualidad que tienen los diversos colectivos.

Al respecto Adell (2011, p.1) nos dice que “constantemente están surgiendo tecnologías, herramientas y servicios que abren un mundo de posibilidades de comunicación y aprendizaje. Esto nos permite acceder a la información y el conocimiento de una forma personalizada, adaptada a nuestras inquietudes, conocimientos y necesidades, mejorando las posibilidades de acceso a contenidos, recursos, fuentes de información, experiencias, opiniones e ideas, posibilitando la creación de una red de personas con la que compartimos inquietudes e intereses.”

Frente a esta realidad la enseñanza bimodal es una de las alternativas que permite aprovechar los beneficios de la enseñanza presencial y a distancia en un modelo que permita cubrir y combinar adecuadamente ambos tipos de enseñanza, dando así respuesta a un amplio sector de la población que desea una oportunidad para acceder a educación superior.

En Latinoamérica en general, y de manera especial en el Ecuador, cada vez es mayor el número de instituciones que inician ofertas educativas a distancia, debiendo sus profesores incorporarse a la enseñanza bimodal (presencial y a distancia; presencial y semipresencial; distancia tradicional y virtual) y asumir nuevos roles que les permitan llegar a los alumnos con una educación pertinente y de calidad. En concreto, de las 71 instituciones universitarias que existían en el Ecuador hasta noviembre del 2009, 32 eran bimodales, porque tenían ofertas educativas en las dos modalidades: ya sea presencial y semipresencial (11) o presencial y a distancia (12); existiendo también universidades (9) que además ofertaban programas en modalidad virtual.

Es importante, sin embargo, no perder de vista que dentro de las diversas propuestas educativas un elemento fundamental es el profesor, figura que el pedagogo e investigador García Aretio (2004, p.2) siempre rescata, y en esta ocasión lo hace manifestando que “desde las propuestas educativas más rancias dentro del aula presencial, hasta los más innovadores modelos tecnológicos educativos de hoy [...] un altísimo porcentaje de éxito de las acciones formativas estriba en la figura del docente, en el modelo pedagógico que éste asuma, en su formación, disposición, motivación y en la eficiente utilización de los medios tecnológicos adecuados para cada situación didáctica concreta”. Destaca así el importante papel que tiene el profesor y precisa algunas cualidades y competencias que necesita para desempeñarse con eficiencia. Además, el autor nos recuerda, que es necesario redefinir el perfil y tareas para el docente que labora en los diferentes entornos, siendo fundamental su actitud ante las tecnologías como recurso para proponer innovaciones (García Aretio, 2005).

La Universidad Técnica Particular de Loja fue la primera institución bimodal, que surgió en el país (2 de septiembre de 1976). A partir de esta fecha viene desarrollando programas educativos presenciales y a distancia, lo que le ha permitido ir abriendo camino y ensayando nuevas estrategias de organización y trabajo y, en esa búsqueda constante de innovación y mejora ha encontrado que la docencia bimodal tiene una especial riqueza porque permite complementar la enseñanza de las dos modalidades, lo que proporciona al docente algunos valores agregados como:

- Investigar y preparar con anticipación la asignatura.

- Elaborar y/o seleccionar los materiales educativos (guía didáctica, videos y otros recursos didácticos) para la enseñanza de la asignatura.
- Utilizar en la enseñanza presencial los materiales y demás recursos didácticos preparados para la modalidad a distancia y con el aporte de los estudiantes en el aula ir descubriendo los aspectos que necesitan ser mejorados, lo que favorecerá el aprendizaje de los alumnos a distancia.
- Investigar, leer, analizar y seleccionar constantemente la bibliografía que sobre la asignatura va surgiendo en el mercado.
- Adquirir destreza en el manejo de Entorno Virtual de Aprendizaje y sus herramientas (EVA).
- Interactuar con estudiantes de todas las provincias del país y de los centros del exterior.

Por lo tanto, no cabe duda que la educación a distancia en la actualidad se ha convertido en una modalidad que enriquece y complementa al sistema presencial, permitiéndole superar restricciones de tiempo y espacio y gracias a la utilización pedagógica de los recursos tecnológicos se ha logrado que el proceso de enseñanza-aprendizaje y la apropiación del conocimiento resulten más eficaces y eficientes.

Respecto del enfoque bimodal integrado que, a partir del año 2000, la UTPL adoptó como política y necesidad institucional, Romero Fernández y Rubio Gómez (2006, p.130) afirman que “es un modelo especialmente interesante para Latinoamérica ya que aprovecha las fortalezas de ambas modalidades: Presencial y a Distancia”, Además, aclaran “que no se trata de una educación híbrida, es decir que alterne programas en una u otra modalidad sin relación, nos referimos a dos modalidades ofertadas por la misma universidad y coincidiendo en la oferta en la mayoría de los programas de estudio pero dirigidos a públicos diferentes. Estas modalidades, Presencial y a Distancia, con sus respectivos componentes virtuales, pueden compartir recursos, complementarse en sus fortalezas y minimizar las debilidades al aportar cada una, lo mejor que tiene.” Pero veamos que encontramos en la literatura sobre el concepto de bimodalidad.

### 4.3.1. Surgimiento, definición de educación bimodal

Yábar y Barbarà (1999, p.115) manifiestan “que el desarrollo acelerado de las TIC está provocando un fuerte impacto sobre la enseñanza superior [...] ya que aportan a las universidades medios que permiten apostar por diversos modelos de formación y por una mayor y mejor respuesta a las necesidades de los diferentes grupos humanos. Las nuevas posibilidades que se ofrecen permiten orientar el uso de las mismas en los diferentes ámbitos docentes; aplicándose desde una formación presencial -más próxima al modelo clásico-, hasta una formación a distancia y, entre ambos modelos, una gama de posibilidades de estructura «bimodal».”

La bimodalidad es una tendencia mundial en estos momentos y surge como una respuesta de las instituciones educativas ante la demanda creciente de formación universitaria que la sociedad tiene emprendiendo, programas flexibles en distintas modalidades: presencial, distancia, semipresencial, bimodal, virtual (*e-learning*), *blended learning*, *hyflex course model*<sup>1</sup>, etc.

Pero veamos ¿cuándo surge esta modalidad educativa? y ¿qué se entiende por bimodalidad? En la literatura que hemos revisado advertimos que no hay acuerdo frente a este concepto, todo depende del ámbito en el que se lo utiliza. Así, encontramos:

- Centros universitarios bimodales, con ofertas presenciales y a distancia;
- Ofertas educativas bimodales, denominadas también semipresenciales, porque exigen a los alumnos un porcentaje de presencialidad y otro a distancia.
- Enseñanza-aprendizaje bimodal: cuando en el programa formativo se prevé instancias o momentos presenciales, con alumnos en las aulas y utilizando métodos y recursos a través de la comunicación directa, cara a cara; y otras actividades de aprendizaje a distancia que los estudiantes las realizan de manera autónoma, ya sea en la biblioteca,

<sup>1</sup> Hyflex es un modelo de diseño del curso que implica un aprendizaje híbrido (que combina la presencialidad con el aprendizaje en línea); el curso tiene una estructura flexible que permite a los estudiantes la opción de asistir a las clases en el aula; participar en línea o hacer ambas cosas. Los estudiantes pueden cambiar su forma de asistencia semanal o por temas, según las necesidades o preferencias.



en los laboratorios o en sus hogares; investigaciones o trabajos de campo con el apoyo y tutoría presencial o telemática y la ayuda de herramientas tecnológicas.

Pero es necesario precisar sobre cuándo y dónde exactamente aparece la bimodalidad en las universidades. Advertimos que el origen de esta modalidad está ligado al nacimiento de la educación a distancia, ya que salvando las grandes universidades unimodales que surgieron específicamente para brindar educación a distancia, las demás instituciones fueron creadas para formar a los estudiantes de manera presencial. Ahora bien, con el transcurrir de los tiempos y ante la creciente demanda estudiantil por acceder a la educación, cada vez son más las universidades presenciales que utilizando diferentes recursos tecnológicos se han preocupado por generar nuevos entornos pedagógicos para que todas las personas deseadas de aprender puedan hacerlo.

En relación al origen de la bimodalidad en las instituciones universitarias, tres son los datos valiosos que rescatamos de la minuciosa y amplia investigación realizada por García Aretio (2002, pp.66 - 68) sobre el desarrollo histórico de la educación a distancia, los mismos que describimos a continuación:

- En 1911 la University of Queensland autorizaba la impartición de cursos por correspondencia; lo que podría considerarse como el embrión de la actual universidad bimodal.
- En 1946 la University of South África (UNISA) marcó un hito en la historia de la educación a distancia universitaria, al empezar oficialmente a impartir estudios de nivel superior desde una universidad presencial o convencional, por lo que se considera este hecho y este año como el nacimiento de las universidades bimodales. Hoy es una Universidad de reconocido prestigio internacional que cuenta con unos 140.000 alumnos que siguen estudios a distancia en una universidad con enseñanza presencial y a distancia (bimodal).
- Otros en cambio ubican el nacimiento de la bimodalidad universitaria con la University of New England de Armidale, Australia en 1955.

- Además, experiencias similares de bimodalidad también podemos encontrar en Norteamérica (Universidad de Chicago, *Illinois Wesleyan University, Bloomington...*) y Canadá (San Francisco Javier, Queen's University de Kingston...)

Otro factor fundamental, y con una fuerte influencia, ha sido la irrupción de las nuevas tecnologías y especialmente Internet como soporte y medio de comunicación, lo que ha permitido emprender nuevas posibilidades e iniciativas educativas organizadas a partir de plataformas de aprendizaje, convirtiendo cada vez a más instituciones presenciales en bimodales.

Por su parte García Aretio *et al.* (2007, p.47) manifiestan que “las nuevas propuestas de formación están rompiendo con la separación tradicional de enseñanza presencial-educación a distancia”. Además, agrega “que las instituciones educativas de carácter presencial están progresivamente impartiendo más programas a distancia, aunque sean éstos combinados con más o menos instancias presenciales.”

En esta misma línea Romaña (2010, p.4) considera que dependiendo del grado de presencialidad o virtualidad de la acción formativa se pueden distinguir al menos tres modalidades de enseñanza:

- 100% Virtual o e-learning puro: El proceso de enseñanza – aprendizaje se lleva a cabo 100% a través de Internet desde la admisión o matriculación de los alumnos, hasta el seguimiento y evaluación.
- Mixto o *blended-learning*: Se conoce también como semipresencial, la enseñanza se divide en un porcentaje en línea y otro presencial. Generalmente las actividades prácticas y la evaluación se realizan de manera presencial.
- De apoyo: Se utiliza Internet como apoyo a cursos presenciales tradicionales, como, por ejemplo, para informar de los programas de la asignatura, actividades de carácter administrativo, etc. En este tipo de programas el aprendizaje y la evaluación se realizan totalmente de forma presencial.

Sobre este mismo tema, García Aretio *et al.* (2007, p.69- 72), citando a McConnell, Harris y Heywood (1999) nos ofrece una clasificación bastante detallada de las distintas formas, como en los últimos tiempos se presenta la educación a distancia. Clasificación que está agrupada contemplando cuatro ámbitos: modelos institucionales, organizativos, pedagógicos y tecnológicos. En esta ocasión solo explicaremos los modelos institucionales, porque son los que se refieren al tema de la bimodalidad que estamos desarrollando en este capítulo de la tesis; y lo haremos tomando los conceptos y reflexiones de autores como Rocha (1993), Marín Ibáñez (1995), Daniel (1999), Silvio(2000), Ravet y Layte (2002) y García Aretio *et al.* (2007). Dentro del modelo institucional se contemplan dos tipos de instituciones: unimodales y bimodales.

- ✓ Las universidades unimodales: son aquellas instituciones que disponen de una sola modalidad de educación, sea esta solo presencial o solo a distancia y todos los programas que se ofertan y todos los estudiantes siguen exclusivamente esa modalidad de estudios. A su vez dentro del grupo se contemplan cuatro subtipos o propuestas educativas a distancia:
  - A distancia sin servicios virtuales: educación a distancia convencional, modelo que poco a poco va siendo superado.
  - A distancia con servicios virtuales: instituciones que progresivamente van incorporando las nuevas tecnologías en su quehacer educativo.
  - Virtuales autónomos: todos los servicios educativos se desarrollan por medio de sistemas digitales. Se los denomina también como modelo virtual total.
  - Virtuales dependientes: cuando las instituciones ofrecen cursos o programas que han sido desarrollados por otra organización o empresa.
  
- ✓ Las universidades bimodales: se denominan también duales o mixtas aquellas instituciones universitarias que han logrado consolidar y armonizar dentro de una misma estructura académica - docente y una misma infraestructura física que ponen a disposición de los dos modelos educativos: el presencial que atiende a los estudiantes que acuden sistemáticamente a sus aulas, biblioteca, laboratorios, etc. para recibir las enseñanzas directamente de los profesores, y a distancia para los alumnos que,

por diversas circunstancias, han elegido esta alternativa para estudiar. Dentro de este segundo grupo se ubican las siguientes propuestas educativas:

- Estudios presenciales y a distancia: hay universidades que imparten a distancia algunos programas o algunas asignaturas que también se ofrece en el sistema presencial. Además, suele ser común que algunas instituciones presenciales desarrollen programas de postgrado a distancia.
- Semipresencial: son estudios con un determinado porcentaje de tiempo que se debe realizar en presencia y el resto a distancia. En los últimos años se lo ha denominado “blended learning”.
- Algunas asignaturas del programa de estudio se ofrecen en forma presencial y otras a distancia.
- Se ponen al servicio de los estudiantes a distancia la misma estructura académica, docente, instalaciones físicas y demás servicios de la modalidad presencial.
- En las instituciones bimodales se puede compartir toda la infraestructura tecnológica y sus diferentes herramientas con el sistema presencial.

Después de este breve recorrido por las distintas opciones bimodales que están ofreciendo las universidades a nivel regional y mundial, creemos que es el momento para intentar una definición de educación bimodal. Con este objetivo asumimos un concepto que en esta última década ha surgido con fuerza en el ámbito educativo y es “*Blended Learning*”, por ser el modelo de bimodalidad que más se acerca a lo que estamos desarrollando en nuestra institución. De la mano de autores que han profundizado en este campo presentamos a continuación las definiciones siguientes:

Para Aranciaga et al (2007, p.2) “el sistema educativo bimodal se refiere a la combinación de acciones formativas en entornos virtuales con la utilización en general de diferentes herramientas que potencien el proceso de aprendizaje y sesiones presenciales, cara a cara de estudiantes y docentes”. Bartolomé (2004, p.5), citando a Brodsky (2003), manifiesta que “Blended learning no es un concepto nuevo; y agrega durante años hemos estado

combinando las clases magistrales con los ejercicios, los estudios de caso, juegos de rol y las grabaciones de vídeo y audio, por no citar el asesoramiento y la tutoría”.

Sobre este mismo tema Valzacchi, (2005, p.1) señala que no es fácil establecer los límites entre las modalidades; por ejemplo: la educación presencial no es casi nunca totalmente presencial desde el advenimiento de Internet. Además, aclara que conforme avanza el *Blended Learning*, encuentra otras vías. “No ya agregándole presencialidad al e-Learning o educación virtual, sino sumando virtualidad a la educación presencial.” Andrade Olalla (2007, p.4) explica que “el término *Blended Learning* denota estrategias que combinan o mezclan metodologías o formatos para lograr mejores resultados de aprendizaje. ‘Blended Learning’ específicamente se usa para referirse a la combinación de educación presencial y en línea, y podemos definirlo como la integración de elementos comunes a la enseñanza presencial, con elementos de la educación a distancia por Internet.”

Por su parte, Turpo Gerbera (2008, p.68), considera “que modalidad de educación conocida como Blended Learning (aprendizaje mezclado en español), es un modelo de enseñanza y aprendizaje mixto o semipresencial, es decir, que incluye tanto formación presencial como la virtual (una educación bimodal o dual). Significa esto, que el diseño instruccional o programa formativo deberá considerar tanto instancias on line (vía Internet u otras tecnologías digitales) como sesiones presenciales, estructuradas pedagógicamente; aprovechando los aspectos favorables de cada una; complementando, eliminando o minimizando los problemas que suelen presentarse por separado.”

En relación a la complementariedad de las propuestas bimodales, Villegas (2002), Sánchez Martínez (2008); Serrano Barquín y Muñoz Muñoz (2008) y Cañada Pujols (2010) destacan que “la presencialidad de la educación tradicional y la virtualidad que posibilita la educación a distancia no son incompatibles ni excluyentes, sino complementarias.” Además, agregan que “la bimodalidad entiende a la educación presencial y la educación a distancia como dos extremos de un mismo continuo, que permite diferentes grados de combinación posible, posibilitando a los alumnos y profesores vivir lo mejor de los dos mundos”.

Ramos Gutiérrez, De la Osa Resina y De Toro Negro (2009) y Yábar, Barbarà y Añaños (2011, p.11) afirman que “el modelo bimodal ha permitido dar respuesta a diferentes situaciones que con un formato totalmente presencial o totalmente a distancia no se podría cumplir”;

de ahí que las posibilidades que se abren con la enseñanza bimodal son extraordinarias. Criterios que Bustos (2005, p. 85) refuerza al manifestar “que la educación bimodal adopta las ventajas ofrecidas por las TIC para superar las barreras del espacio y el tiempo disminuyendo las limitaciones de la presencialidad”.

A manera de síntesis podemos decir que el modelo educativo bimodal integra la enseñanza presencial y a distancia con el apoyo de las TIC, para desarrollar procesos formativos flexibles, en los que se pone especial énfasis en la interacción, colaboración y participación del estudiante, para conseguir aprendizajes significativos. En esta modalidad de aprendizaje se combina lo positivo de la formación presencial con lo mejor de la educación a distancia y donde los métodos y recursos de la enseñanza presencial y a distancia se mezclan y complementan para hacer más interesante y elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **4.3.2. Funciones y actividades del profesor bimodal**

Es importante no perder de vista que los nuevos tiempos exigen un profesor comprometido con el ser humano y la sociedad, a través de la investigación, la docencia y la vinculación con la sociedad. A lo que Bustos (2005, pp. 88 - 89) agrega, que desde “la incorporación de las TIC la información está disponible para cualquier persona que desee acceder a ella en cualquier momento y desde cualquier lugar”; por lo tanto, el docente se convierte en facilitador de los conocimientos (seleccionándolos, estructurándolos y jerarquizándolos); en guía para el desarrollo de habilidades (pensamiento complejo, trabajo en equipo, espíritu crítico entre otras) y mediador entre el estudiante, los contenidos y su proceso de aprender. Salinas (2004, p.7) coincide con las reflexiones de Bustos, pero rescata un elemento fundamental al afirmar que “el profesor actúa primero como persona y después como experto en contenido; promueve en el alumno el crecimiento personal y enfatiza en la facilitación del aprendizaje antes que la transmisión de información.”

Antecedentes que nos colocan frente a la necesidad de identificar las competencias que requiere el profesor universitario bimodal de la UTPL, para asumir los retos del nuevo modelo educativo, en el que se requiere conjugar los avances tecnológicos, las nuevas metodologías y enfoques pedagógicos, para responder con éxito a los cambios que permanentemente se van produciendo en el contexto.

Frente a esta realidad el profesor combina sus habilidades de “docente presencial” con habilidades propias de “tutor online”, “asesor”, “consultor”. Recurre a sus mejores herramientas formativas, que dependen de las necesidades específicas, dotando a la modalidad de una gran flexibilidad. Esta evolución del quehacer docente requiere de una renovación de su rol, al actuar como animador y facilitador de los aprendizajes, generando las estrategias de enseñanza pertinentes, en un doble cometido: diseñar contenidos apropiados y guiar su aprehensión; a través, de diversas instancias tutoriales, promoviendo el trabajo colaborativo y la actitud solidaria, así como favorecer la autonomía. En algunas ocasiones, el profesor de una asignatura está asistido por profesores ayudantes o asistentes que realizan algunas de sus funciones: responden dudas, corrigen ejercicios, moderan debates, etc. (Turpo Gerbera, 2008, pp.146 -147)

Arends (2007, p.19) en su obra “Aprender a enseñar” puntualiza cuatro atributos fundamentales que considera deben reunir los maestros efectivos, los que señalamos a continuación:

- a) Tienen cualidades personales que les permiten desarrollar relaciones humanas auténticas con los alumnos y colegas y crear salones de clase socialmente justos y democráticos.
- b) Tienen disposiciones positivas hacia el aprendizaje. Dominan al menos tres amplias bases del conocimiento relativas a la asignatura, el desarrollo y aprendizaje humanos y la Pedagogía.
- c) Dominan un repertorio de prácticas de enseñanza para motivar a los estudiantes, desarrollar habilidades básicas y mejorar su aprovechamiento.
- d) Tienen una disposición personal para la reflexión y la solución de problemas.

Antes de señalar las actividades específicas que realiza el profesor bimodal en la UTPL, conviene revisar lo que dispone la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) sobre cómo ha de estar conformado el personal académico de las universidades y escuelas politécnicas y tiempo de dedicación. Al respecto dice:

“Los profesores o profesoras e investigadores o investigadoras serán: titulares, invitados, ocasionales u honorarios. Los profesores titulares podrán ser principales, agregados o auxiliares”.

“El tiempo de dedicación podrá ser exclusiva o tiempo completo, es decir, con cuarenta horas semanales; medio tiempo, con veinte horas semanales y a tiempo parcial, con menos de veinte horas semanales” (LOES, Art. 149).

Disposiciones que han sido acogidas y plasmadas en el Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Técnica Particular de Loja (2010), Título VII, del Personal Académico, Arts. 18 al 20, en los que se especifica:

“Serán funciones principales del claustro universitario: la docencia, la investigación y la extensión universitaria, con sus respectivos componentes de gestión, tecnología e internacionalización, bajo el espíritu y valores característicos de la Universidad (Art. 18).

Los docentes serán evaluados en cuanto a su función docente, de investigación y de extensión en el tiempo que lo determine la Junta de Directores Generales, conforme lo dispone la Ley de Educación Superior, reglamentos y los estándares internacionales generalmente aceptados por la Universidad (Art. 19).

La titularidad de las patentes, invenciones, trabajos de investigación, proyectos y publicaciones (guías, artículos científicos y otros) que los docentes realicen por encargo de la Universidad o utilizando sus medios y dirección, pertenecerán a la UTPL. El autor sin embargo, conservará sus derechos morales (Art. 20).

En consonancia con la normativa antes presentada, en la UTPL se consideran básicamente dos figuras de profesores: principales e invitados.

- a. **Profesores Titulares o principales:** Son los docentes-investigadores, autores de la guía didáctica, tutores, evaluadores y cumplen entre otras las funciones siguientes:
- Seleccionar materiales y recursos didácticos: textos, lecturas, ejercicios, etc.



- Diseñar el programa de estudio y planificar la asignatura.
- Seleccionar el texto básico.
- Elaborar la guía didáctica y otros recursos educativos.
- Proponer actividades de aprendizaje, seguimiento y retroalimentación.
- Brindar tutoría a los alumnos a través de los diferentes medios que la institución pone a su alcance: teléfono, correo electrónico, EVA, videoconferencia, etc.
- Coordinarse con la Unidad Académica.
- Motivar, dinamizar y monitorear los procesos de enseñanza aprendizaje presencial y virtuala través del EVA.
- Diseñar, receptar y calificar las evaluaciones a distancia y en presencia.
- Subir los cuestionarios de evaluación a distancia y presenciales al sistema académico.
- Participar en proyectos de investigación en la Sección Departamental o Departamento correspondiente.
- Responder las llamadas y mensajes de los estudiantes.
- Brindar tutoría a los estudiantes de la modalidad presencial.
- Participar en las jornadas de reflexión y capacitación que planifica la institución.
- Colaborar con los procesos de evaluación que realiza la institución semestralmente.
- Subir las calificaciones de los estudiantes y entregar los registros de calificaciones a la Secretaría de cada Escuela.
- Realizar informes parciales y finales de las actividades realizadas.
- Cumplir con las diferentes actividades de gestión institucional asignadas: convalidaciones, dirección de tesis, programas de graduación de los egresados, etc.

**b. Profesores no Titulares o Invitados:** en las asignaturas en que el número de alumnos es elevado, se seleccionan profesores no titulares que trabajan coordinadamente con el profesor Titular y cumplen funciones similares a las de este profesional, excepto la planificación de la asignatura y el diseño de los materiales educativos (selección del texto básico, elaboración de la guía didáctica, de las evaluaciones a distancia y presenciales). El trabajo en equipo en el que participan y comparten con el profesor principal y otros compañeros constituye uno de los aspectos fundamentales para poder atender adecuadamente a los estudiantes y aportar en la orientación de la asignatura. La dedicación de estos profesores varía según las actividades asignadas, su vinculación con la institución es a tiempo parcial, según las necesidades de cada programa educativo. Los profesores no Titulares cumplen entre otras las siguientes funciones:

- Coordinarse con el profesor principal de la asignatura y con su respectiva Unidad Académica.
- Colaborar en la realización de las jornadas pedagógicas y recepción de las evaluaciones presenciales.
- Evaluar los trabajos a distancia que envían los estudiantes físicamente o través del EVA.
- Revisar, calificar las evaluaciones presenciales y subir las calificaciones al sistema académico.
- Brindar tutoría a los estudiantes durante cuatro horas semanales a través de los diferentes canales de comunicación: teléfono, correo electrónico, EVA.
- Motivar y dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje a través del EVA.
- Realizar informes parciales y finales de las actividades realizadas.
- Participar en las jornadas de reflexión y capacitación que planifica la institución.
- Responder las llamadas y mensajes de los estudiantes.
- Entregar los registros de calificaciones a la Secretaría de cada Escuela.

*Función tutorial:* es una actividad que debe realizar tanto el profesor Titular como el no Titular y por la importancia que este componente tiene en la modalidad a distancia como en la presencial lo explicamos a continuación:

- La tutoría es una herramienta pedagógica que apoya y orienta los procesos académicos del alumno.
- De acuerdo a la realidad ecuatoriana, no es posible mantener tutores permanentes en todas las asignaturas en los Centros Universitarios.
- La función tutorial la realizan los profesores Titulares y no titulares desde la sede central, en horarios preestablecidos de cuatro horas semanales.
- Generalmente se brindan tutorías presenciales: individuales o grupales y a distancia ya sea a través del teléfono, fax, el EVA, Chat, video colaboración, videoconferencia y correo electrónico.
- Además, en los centros universitarios se organizan tutorías específicas para las asignaturas que se ofrecen en los primeros ciclos, las mismas, que concentran un número mayor de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

#### **4.3.3. Perfil ideal del profesor bimodal**

Diseñar el perfil ideal del profesor bimodal de la UTPL ha requerido de un proceso largo y minucioso, elaboración que no ha estado exenta de las influencias de enfoques educativos, requerimientos actuales, reformas en la legislación educativa ecuatoriana y nuevas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje; por lo tanto, es un perfil que está sujeto a evolución, cuando las fuerzas cambien, también experimentará modificaciones.

El recorrido que hemos realizado por los diferentes autores, quienes presentan interesantes y complementarias propuestas de perfiles académicos para el profesor universitario, nos ha permitido obtener una visión amplia y los fundamentos necesarios sobre las competencias consideradas necesarias para un buen desempeño docente, referente importante en la construcción del perfil del profesor de nuestra institución, en el que además de los aportes de todos los autores hasta aquí señalados, han participado personal del Vicerrectorado

Académico, de Recursos Humanos, de Modalidad a Distancia y expertos en competencias que nos apoyan en la formación del personal de la UTPL.

Finalmente se concretaron 2 áreas o familias competenciales y 20 competencias, que se distribuyen en 4 transversales (valores y actitudes personales e interpersonales) y 16 específicas. Las específicas cubren las cuatro funciones de la universidad: 10 para la docencia (planificación, desarrollo y evaluación); 3 de investigación, 1 de vinculación con la colectividad y 2 para gestión institucional. Lo que significa que se han establecido seis dimensiones competenciales, que constituyen el marco general en el que se insertan las veinte competencias que conforman el nuevo perfil para el docente bimodal de la UTPL. Perfil que consideramos reúne las principales competencias que un profesor universitario requiere para desenvolverse con idoneidad en cada una de las funciones y tareas que la institución le ha confiado.

A continuación podemos observar con mayor objetividad la estructura y las competencias contempladas en este perfil docente.

**Tabla 22**  
**Competencias del Perfil Profesional del Docente Universitario Bimodal de la UTPL**

ÁREAS O FAMILIAS COMPETENCIALES	DIMENSIONES	COMPETENCIAS
1. Competencias transversales	Valores y actitudes del ámbito personal	1. Cumplir con sentido ético, lealtad e integridad las diferentes funciones asumidas en la institución.
		2. Comprometerse e implicarse con responsabilidad en la tarea docente.
	Valores y actitudes del ámbito interpersonal/ social	3. Promover el desarrollo de un espíritu colegiado, participando activamente en los equipos de trabajo en los que participa.
		4. Influir sobre las personas y grupos para contribuir a su desarrollo y alcanzar objetivos comunes. (Capacidad de liderazgo y comunicación).

ÁREAS O FAMILIAS COMPETENCIALES	DIMENSIONES	COMPETENCIAS	
<b>2. Competencias específicas</b>	Planificación de la enseñanza	5. Reflexionar, prepararse y planificar la acción docente.	
		6. Diseñar y elaborar la guía didáctica y otros materiales y recursos educativos.	
	Mediación del proceso de aprendizaje	<b>Competencias didáctico–metodológicas</b>	
		7. Utilizar habilidades lingüísticas y de comunicación para relacionarse de forma verbal y escrita con los estudiantes.	
		8. Crear un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.	
		9. Seleccionar y proponer estrategias, actividades y recursos que potencien el desarrollo de competencias y el logro de aprendizajes significativos.	
		10. Desarrollar el proceso de enseñanza creando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.	
		<b>Competencias de tutoría y acompañamiento.</b>	
		11. Cumplir las funciones de orientador, mediador y guía a través de la tutoría presencial y/o telemática.	
		12. Utilizar las nuevas tecnologías incorporándolas pedagógicamente a la enseñanza-aprendizaje y tutoría.	
	Evaluación del aprendizaje y de la actividad docente	13. Evaluar y retroalimentar el desarrollo de las competencias, analizando los resultados obtenidos por los estudiantes en su aprendizaje.	
		14. Evaluar, analizar e interpretar los resultados de la actividad docente con fines de mejora continua.	
	Investigación	15. Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación e innovación necesarios para la institución y el avance científico de su área de conocimiento.	
		16. Escribir y publicar artículos científicos.	
		17. Innovar y mejorar la actividad docente.	
	Vinculación con la colectividad (extensión)	18. Analizar el entorno, proponer proyectos y emprender acciones y actividades orientadas a la solución de problemas de la comunidad, involucrando a los alumnos.	
	Gestión institucional	19. Contribuir al desarrollo y buen funcionamiento de la institución.	
		20. Aplicar estrategias de gestión que favorezcan la integración y el trabajo colaborativo de los equipos docentes.	

Elaboración propia

## **SEGUNDA PARTE**

---

### **ESTUDIO EMPÍRICO**



## CAPÍTULO 5

### METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 5.1. Proceso metodológico de la investigación

Iniciamos esta investigación con la suficiente exploración documental, para definir y conectar nuestro problema de investigación con los conocimientos que ya existen, revisar técnicas e instrumentos utilizados en estudios similares, etc. Una vez recogida y sintetizada la información que se encontró sobre el tema de la universidad, el nuevo rol del docente universitario, las competencias que debe reunir para desenvolverse con idoneidad en la sociedad actual..., (estado de la cuestión). Proceso riguroso de análisis y reflexión que permitió construir el marco teórico e identificar las competencias consideradas necesarias en el nuevo perfil del profesorado universitario.

El estudio que presentamos se ubica de acuerdo a McMillan y Schumacher (2007) como una investigación descriptiva, porque presenta o describe las actitudes, los comportamientos u otras características del grupo de sujetos investigados. Sin embargo, en el estudio también se correlacionan algunas variables para ver su asociación. Los objetivos que han servido de directrices para llevar adelante el trabajo de investigación son los siguientes:

**Objetivo general:**

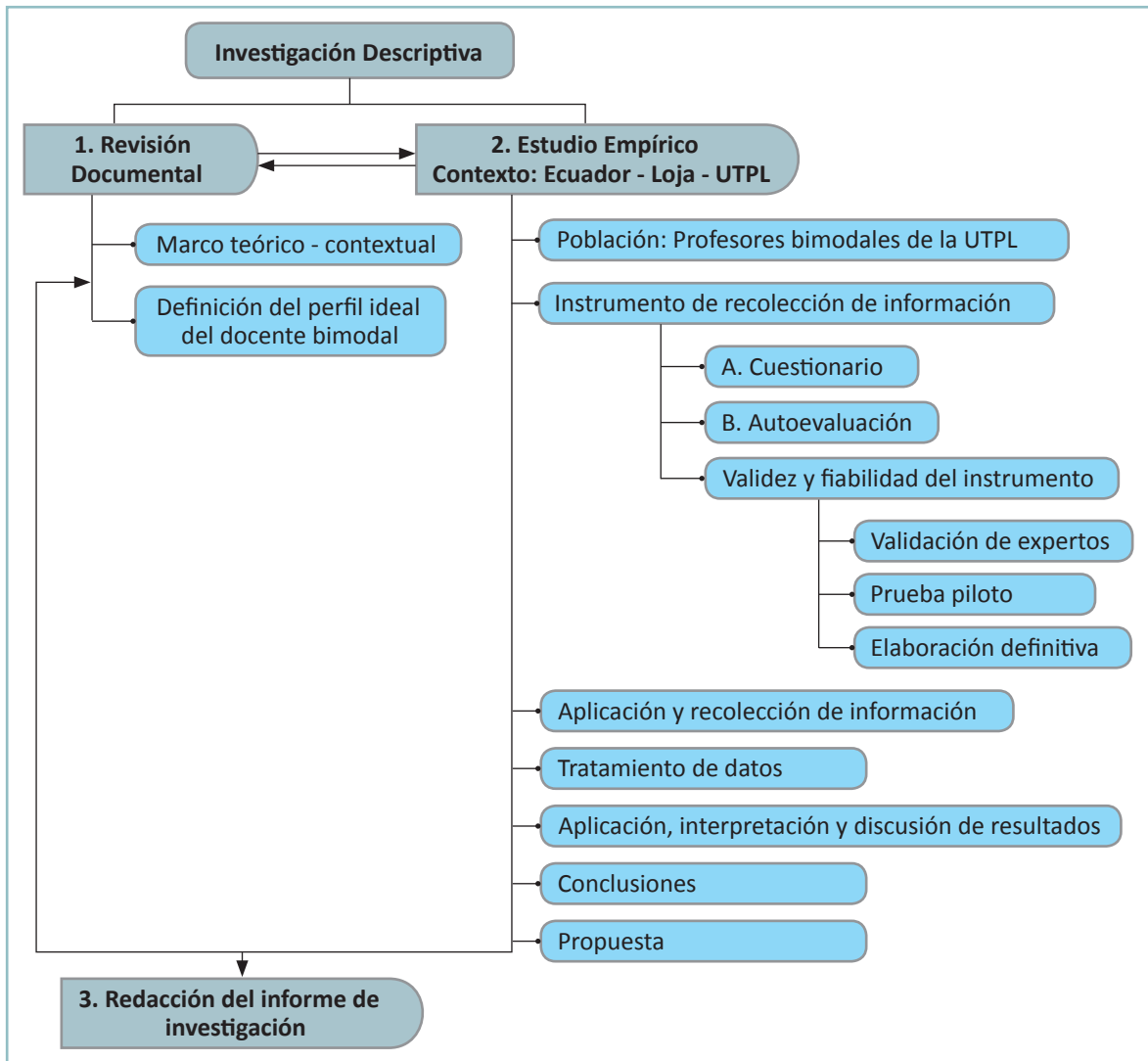
Identificar el perfil ideal y real del docente bimodal de la UTPL, con la finalidad de proponer líneas de formación tendientes a la mejora continua.

**Objetivos específicos:**

1. Establecer el perfil ideal con las competencias que requiere en la actualidad el docente universitario bimodal.
2. Determinar las competencias transversales y específicas que tienen los profesores bimodales de la UTPL y su nivel de logro, de acuerdo a su autopercepción.
3. Relacionar las características personales, profesionales-académicas, laborales y el desempeño docente con el perfil competencial de los profesores bimodales.
4. Identificar las funciones, tareas (docencia, investigación, vinculación con la colectividad y gestión) que realiza el profesor de la UTPL y las fortalezas y limitaciones de la docencia universitaria bimodal.
5. Proponer líneas de formación para desarrollar las competencias que los profesores bimodales de la UTPL requieren para caminar hacia la excelencia.

El diseño de investigación realizado se sintetiza en el siguiente diagrama.





**Figura 12. Proceso de Investigación**

### 5.1.1. Población a investigar

Determinar la población objeto de estudio es un paso fundamental en toda investigación porque consiste en decidir si la unidad de análisis, sean estos sujetos u objetos, van a ser todos los elementos que conforman la población o si el estudio se va a extender únicamente a una parte representativa (muestra) de esa población (Hernández et al. 2006, p. 336 y 338). De ahí que esta decisión es muy importante porque afectará profundamente al resultado de la investigación. Para este mismo autor “la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández Sampieri, 2006, p. 238). Es decir, en nuestro caso, los profesores bimodales de la UTPL que son los sujetos de interés para la investigación propuesta.

En esta investigación nos centraremos en los docentes bimodales que laboran en la Universidad Técnica Particular de Loja, en los semestres de octubre/2011– febrero/2012 y abril – agosto/2012. La institución en este periodo temporal cuenta con una plantilla total de 639 profesores, profesionales que se ocupan de la docencia, la investigación, vinculación con la colectividad y gestión institucional, en los diferentes departamentos y demás unidades que actualmente existen en la UTPL. Este número vendría a constituir el total de profesores que trabajan en la institución.

El proceso seguido para la identificación de la población de profesores bimodales de la UTPL a investigar consistió en solicitar a la Dirección General de Recursos Humanos y Desarrollo Personal, la base de datos del personal docente que está colaborando con la UTPL en los periodos de octubre 2011 –febrero/2012 y abril – agosto/2012. Lamentablemente, esta base es muy cambiante, al existir en cada semestre gran movilidad del profesorado. No hay continuidad en las asignaturas que desde las Secciones Departamentales se les asigna, hay semestres que solamente son profesores en una de las modalidades (presencial o distancia) y al siguiente vuelven a ser bimodales, etc. Este hecho complicó la identificación de la población bimodal; requiriéndose la ayuda de las secretarías de cada titulación para lograr depurar la nómina de profesores.

### **Concreción de la población a investigar**

En la presente investigación, a la hora de identificar a los profesores, dos fueron los criterios que primaron: El primero que sean **profesores bimodales**; es decir, que se desempeñen a la vez como docentes en las dos modalidades presencial y a distancia, y el segundo criterio, que trabajen a **tiempo completo**, porque son los profesionales que tienen la responsabilidad de las funciones clásicas: investigación, docencia, vinculación con la colectividad (extensión) y además la gestión.

De acuerdo a la **jornada de trabajo**, el grupo objeto de estudio se compone de la siguiente manera: 488 (76,37%) profesores trabajan a **tiempo completo** y se los denomina **docentes-investigadores titulares o principales** y 151 (26,63%) que laboran por horas (contratados), por lo que se los denomina **profesores no titulares o invitados** y su dedicación exclusiva es la docencia o el desarrollo de proyectos específicos.

Según la **modalidad en la cual desarrollan la docencia**, de los 488 profesores que cumplen el primer requisito el 10% son profesores unimodales: 5,32% (34) solo enseñan en el sistema presencial y 4,69% (30) únicamente en la modalidad a distancia. Lo que refleja que la mayoría (424) que representa el 66.35% son bimodales, por lo tanto, cumplen los dos requisitos, convirtiéndose en la población a investigar.

En el siguiente cuadro podemos observar con mayor claridad la población objeto de la presente investigación.

**Tabla 23**  
**Determinación de la población a investigar**

Modalidad de estudios	Jornada				Totales	
	Tiempo completo		Invitados			
	f	%	f	%	f	%
Bimodal	424	66.35	9	1.40	433	67.75
Presencial	34	5.32	60	9.38	94	14.7
Distancia	30	4.69	82	12.83	112	17.52
<b>Total</b>	488	76.37	151	23.63	639	100

Elaboración: propia

Con las dos características, trabajar a **tiempo completo y enseñar en las dos modalidades**, se llegó a identificar a **424 profesores**. Por tratarse de una cantidad manejable se decidió investigar a todo el grupo y no determinar una muestra. Tras identificar a todos los docentes bimodales, se procedió a ordenar la nómina alfabéticamente, clasificándola por departamentos y titulaciones.

Un segundo paso consistió, con la ayuda del directorio en línea de la institución, ubicar el lugar y la extensión donde trabajan los profesores identificados como bimodales, esto con el propósito de saber a dónde dirigirnos y poder convocarlos para la aplicación del cuestionario de autoevaluación.

Con la información obtenida se elaboraron los listados, por departamentos y titulaciones, con los apellidos y nombres de los profesores, número de cédula, extensión y espacio para la firma, documentos que permitieron registrar la participación de los docentes bimodales

en la aplicación del instrumento de investigación y llevar un control de quienes no asistieron a la convocatoria para visitarles personalmente a fin de que pudieran cumplimentar el cuestionario.

Finalmente, la población a investigar quedó constituida por 424 **profesores bimodales** que en los dos últimos semestres estaban encargados de una, dos o tres asignaturas en ambas modalidades. Profesores distribuidos en las cuatro áreas del conocimiento y en 14 de los 15 Departamentos, que de acuerdo a la nueva estructura académica y de investigación, se han organizado en la UTPL. No se incluyeron profesores del Departamento de Ciencias de la Salud, porque ninguno de ellos es bimodal. El siguiente cuadro nos ofrece el detalle:

**Tabla 24**  
**Departamentos donde trabajan los profesoresbimodales investigados**

Área	Departamento	Nº	%
Socio-Humanística	Ciencias de la Educación	48	11,3
	Ciencias Sociales y Jurídicas	38	9,0
	Lenguas Modernas y Literatura	35	8,3
	Ciencias de la Comunicación	32	7,5
	Psicología	21	5,0
Administrativa	Economía	40	9,4
	Ciencias Administrativas	29	6,8
	Finanzas y Contabilidad	23	5,4
Biológica	Ciencias Naturales	31	7,3
	Química	16	3,8
	Ciencias Agropecuarias y de Alimentos	14	3,3
Técnica	Ciencias de la Computación y Electrónica	55	13,0
	Geología, Minas e Ingeniería Civil	27	6,4
	Arquitectura y Artes	15	3,5
<b>Total</b>		<b>424</b>	<b>100%</b>

Elaboración: Propia

### 5.1.2. Variables clasificatorias

El estudio realizado es descriptivo y está orientado básicamente por los objetivos propuestos. Según Dankhe (1986) “Los estudios descriptivos buscan especificar las

propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (como se citó en Hernández Sampieri et al. 2006, p. 102). Por lo tanto, el propósito del investigador es describir una serie de características o variables; situaciones o eventos en los cuales no se interviene o manipula, solo se observa lo que ocurre en condiciones naturales. En la presente investigación se ha recogido información sobre las siguientes variables clasificatorias del profesor bimodal, que serán analizadas de forma univariada y relacionándolas con otras variables.

**Tabla 25**  
***Variables clasificatorias consideradas en la investigación***

N°	Ámbito	Variables
1.	<b>Personal</b>	Edad, sexo, estado civil, número de personas que conforman el grupo familiar, actividades profesionales que realiza fuera de la UTPL.
2.	<b>Profesional - académico</b>	Títulos de pre y postgrado, realiza estudios en la actualidad, ha realizado publicaciones, participa en proyectos de investigación y de vinculación con la sociedad, ha participado en eventos académicos.
3.	<b>Laboral</b>	Experiencia previa al ingreso a la UTPL; años de trabajo en la docencia universitaria presencial y a distancia; antigüedad en la UTPL (años que lleva trabajando en la institución); preferencia por una modalidad educativa (presencial o distancia) y grado de satisfacción con la docencia bimodal.
4.	<b>Evaluación del desempeño</b>	Valoración del desempeño docente obtenido a través de la evaluación del EGA, alumnos y su autoevaluación.
5.	<b>Perfil</b>	Competencias transversales y específicas de los profesores bimodales.

Elaboración propia

## **5.2. Construcción y validación del cuestionario de autoevaluación de competencias docentes.**

### **5.2.1. Elaboración y validación de la parte “A” del cuestionario de autoevaluación.**

De la observación exploratoria que se realizó a la base de datos de la Dirección de Recursos Humanos y Desarrollo Personal se pudo advertir que la información estaba incompleta,

había campos de la ficha de cada profesor que no habían sido cumplimentados y, ante el riesgo de no conseguir todos los datos requeridos, se decidió acudir a fuentes primarias y obtener la información directamente de los profesores de la población identificada. Por ello surgió la necesidad de elaborar y aplicar un cuestionario que nos permitiera obtener información lo más completa y veraz posible de cada uno de los profesores bimodales que laboran en la UTPL.

**a. Elaboración de la parte “A” del cuestionario de autoevaluación.**

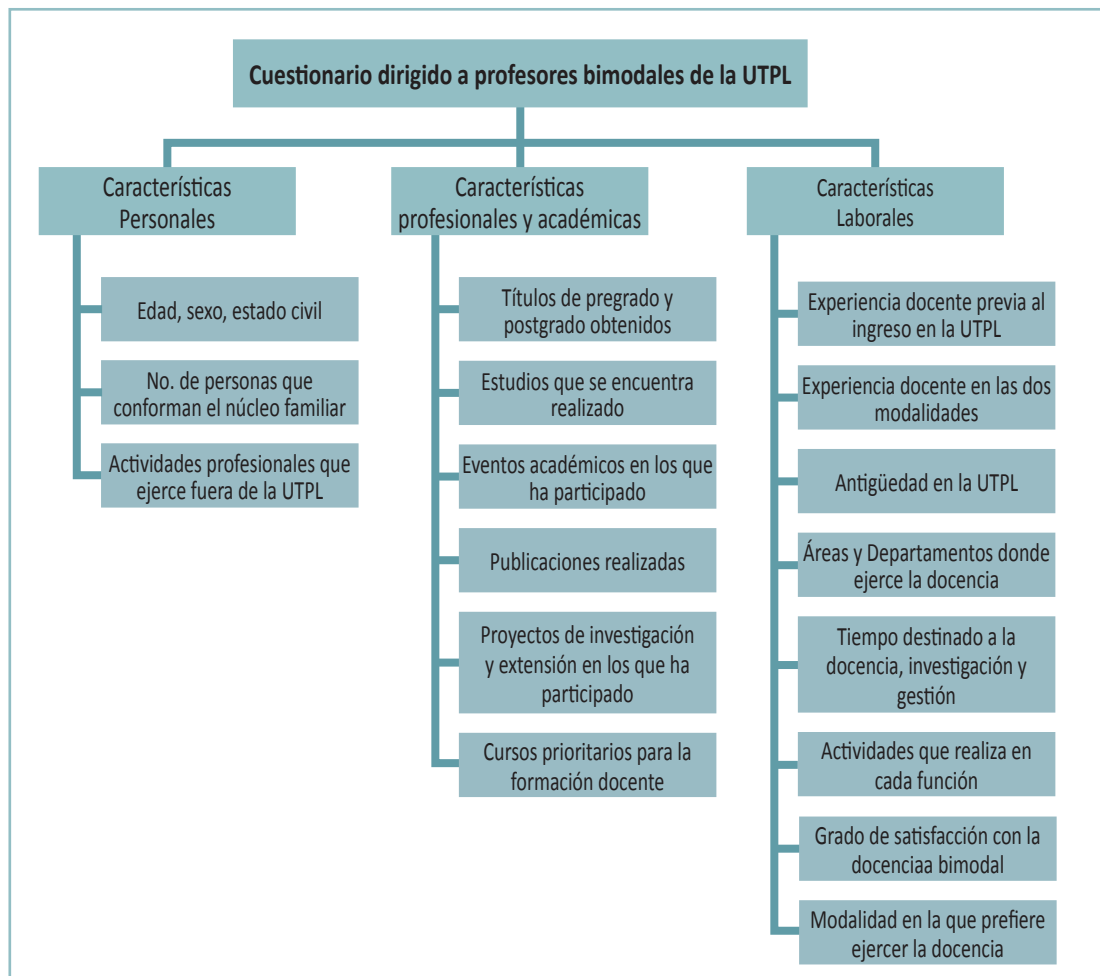
En la elaboración del cuestionario se cumplieron con todos los pasos recomendados en una investigación: preparación, validación, prueba piloto, elaboración definitiva y aplicación a toda la población; momentos que se explican a continuación (Sierra Bravo, 2008).

La parte “A” del instrumento es un cuestionario que está compuesto por 29 preguntas orientadas a recoger información sobre tres ámbitos fundamentales del perfil de los profesores bimodales: características personales, profesional - académica y laboral. Las preguntas se agruparon en función de estos tres bloques. El paso de un bloque temático a otro está claramente identificado y las preguntas se ordenaron de las más generales a las más específicas (Hernández et al. 2006, p.324). La composición de estos tres ámbitos es la siguiente:

- *Características personales (5 preguntas)*, tales como: edad, género, estado civil, número de personas que conforman el núcleo familiar y actividades profesionales ejercidas fuera de la UTPL.
- *Características profesionales y académicas (8 preguntas)*, tales como: títulos de pregrado y postgrado, estudios que está realizando en la actualidad; número de publicaciones realizadas, número de proyectos (de investigación y extensión) en los que ha participado en el año 2012; número de eventos asistidos en los dos últimos años y capacitación requerida para su formación docente.
- *Características laborales (16 preguntas)*, comprende: experiencia docente previa al ingreso a la UTPL; experiencia docente en la modalidad presencial y

a distancia; antigüedad en la UTPL, áreas en las que ejerce la docencia, tiempo que dedica a las funciones de docencia, investigación y gestión; actividades que realiza dentro de cada función, fortalezas y limitaciones de la enseñanza bimodal y grado de satisfacción con la bimodalidad.

El gráfico que presentamos a continuación ofrece, de manera global, los elementos que conforman esta primera parte del instrumento.



Fuente: Cuestionario  
Elaboración: Propia

**Figura 13. Estructura de la parte “A” del instrumento de investigación**

Es conveniente detenernos para analizar las preguntas utilizadas en la parte "A" del cuestionario, para lo que recurrimos a Sierra Bravo (2008, p. 308), quien explica que existen diversos criterios para clasificar las preguntas de un cuestionario, entre los que podemos señalar: “según la contestación que admiten del encuestado, según la

naturaleza del contenido, según la función que cumplen en el cuestionario y según la finalidad”.

De acuerdo a la forma de contestación que admiten del encuestado, la mayoría de autores las clasifican en abiertas y cerradas. En cambio, Sierra Bravo (2008, p. 308) establece tres grupos: cerradas, categorizadas y abiertas criterio que hemos tomado para analizar el cuestionario utilizado.

Las preguntas **cerradas** generalmente se construyen con dos alternativas (llamadas dicotómicas) Si – No. En cambio, las **categorizadas** ofrecen la oportunidad de elegir entre un abanico de opciones una sola respuesta (excluyentes) o varias respuestas (no excluyentes). Y finalmente, las preguntas **abiertas** que permiten complementar la información, solicitan respuestas más amplias sobre temas de interés y no establecen previamente las alternativas de respuesta, dejando libertad al encuestado para escribir su propia respuesta (Hernández Sampieri et al. 2006, p. 316).

Saravia (2004, p. 180) en su Tesis Doctoral nos ofrece otra manera de clasificar las preguntas, en cerradas de ponderación y cerradas de valoración; clasificación que nos permitió identificar en nuestro cuestionario otros dos tipos de preguntas: una cerrada de ponderación (3.7) y dos de valoración (3.11 y 3.15). En el cuadro siguiente exponemos el análisis de las preguntas utilizadas en el cuestionario.

**Tabla 26: Clasificación de las preguntas de la parte “A” del cuestionario**

No.	Tipo de preguntas	Número de pregunta	Cantidad	Porcentaje
1.	Cerradas	1.2 y 3.12	2	6,89
2.	Categorizadas (excluyentes): una respuesta	1.1, 1.3, 1.4, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 y 3.13	12	41.38
3.	Categorizadas (no excluyentes): más de una respuesta.	1.5, 2.7, 2.8, 3.5 y 3.14	5	17.24
4.	Cerrada de ponderación	3.7	1	3,45
5.	Cerrada de valoración	3.11 y 3.15	2	6,89
6.	Abiertas	2.1, 2.2, 2.9,3.6, 3.8, 3.9 y 3.10	7	24.14
<b>Total</b>			<b>29</b>	<b>100</b>

Elaboración propia



Finalmente es importante destacar que las preguntas categorizadas 3.3 y 3.4 se incluyeron en el cuestionario con la finalidad de verificar si todos los profesores investigados cumplen con los criterios de ser bimodales y trabajar a tiempo completo.

**b. Validación mediante juicio de expertos de la parte “A” del cuestionario de autoevaluación.**

Como el cuestionario que se utilizó para recoger información de los profesores bimodales de la UTPL fue elaborado específicamente para esta investigación, se requería, antes de la aplicación definitiva, realizar un proceso metodológico de validación. Con este objetivo se recurrió a dos procedimientos: la validación de contenido a través el juicio de expertos y, en un segundo momento, a la prueba piloto, para analizar la consistencia interna del cuestionario.

Una de las fases clave para validar un cuestionario es someterlo al juicio crítico de expertos, bien porque están familiarizados con el tema de estudio, o bien porque tienen los conocimientos y experiencia en tareas de investigación en las cuales se han utilizado este tipo de instrumentos de recolección de información. En nuestro caso, se validó el cuestionario con ayuda de los criterios emitidos por un grupo de académicos que actualmente están colaborando en la institución, tanto en la tarea docente como en la investigación y gestión.

En esta fase, primero se realizó una **selección de los expertos**. Este grupo estuvo conformado por 8 profesionales especialistas en diferentes áreas del conocimiento, que conocen muy bien el ámbito de la investigación. Los expertos que colaboraron en la validación del cuestionario son:

Tabla 27

**Expertos que participaron en la validación de la parte “A” del cuestionario de autoevaluación**

Experto	Título y especialidad	Cargo	Indicadores			
			Conocimiento de la institución	Trayectoria en Investigación	Experiencia en gestión del profesorado universitario	Experiencia docencia Universitaria
1.	PhD en Filosofía	Rector –Canciller	X	X	X	X
2.	PhD Filosofía de la Educación	Pro Rectora de la U. Católica-Sede Ibarra.	X	X	X	X
3.	Abogado	Procurador de la UTPL	X	--	X	X
4.	Magíster en Industrias Agropecuarias	Directora del CETIA	X	X	--	X
5.	Máster en EaD y Economista	Director del IPED.	X	X	--	X
6.	Economista	Responsable de la formación del profesorado	X	--	X	X
7.	Doctor en Filología	Académico de la Lengua Española	X	X	--	X
8.	Magíster en diseño y evaluación de proyectos	Oficial de Proyectos de investigación.	X	X	X	X

**Fuente:** Parte “A” del Cuestionario

Una vez procesados todos los comentarios y sugerencias del grupo de expertos, se elaboró el resumen que se presenta a continuación.

**Tabla 28*****Sugerencias de los expertos para mejorar la parte “A” del cuestionario para los profesores bimodales de la UTPL***

- Participación: 8 expertos
- De los 8 profesionales 6 escriben observaciones y 2 complimentan el cuestionario sin señalar ninguna sugerencia.

No.	Observaciones para la mejora	Cambios realizados	f
1.	En la pregunta 1 se sugiera incluir la alternativa “menos de 25 años”.	Se acoge la sugerencia	4
2.	En la pregunta 1.3 referente al estado civil se sugiere incluir la alternativa “Religioso”.	Se incluye esta alternativa	2
3.	La pregunta 1.4 que se refiere al número de miembros que conforman la familia “no está clara”	Se ha reformulado, aclarando que se trata del núcleo familiar.	5
4.	En la pregunta 1.5 falta agregar la alternativa “ninguna”.	Se ha incluido la alternativa.	4
5.	Se sugiere también agregar en las preguntas: 3.9 y 3.10 las palabras “sea preciso o sea concreto” en las respuestas.	Se ha incluido la palabra sea preciso	3
6.	Revisar los intervalos establecidos en las preguntas: 2.3, 2.4., 2.5 y 3.1, 3.2 en relación a que deben ser iguales.	Se acoge la sugerencia y se han establecido intervalos de tres números.	3
7.	Mejorar el planteamiento de las preguntas 2.7 sobre las publicaciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la pregunta 2.7, se ha realizado cambios en las áreas de publicación, utilizando la clasificación de áreas del conocimiento que se manejan en la UTPL y que son: Administrativa, Biológica, Socio humanística y Técnica.</li> <li>• Se ha introducido el número de publicaciones y el tipo de publicación en lugar de los títulos de las publicaciones. Esto en realidad lo encontramos muy interesante</li> </ul>	4

No.	Observaciones para la mejora	Cambios realizados	f
		porque va a facilitar la recolección y tabulación de la información.	
8.	Mejorar el planteamiento de la pregunta 2.8 sobre los cursos y seminarios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>En la pregunta 2.8, referente a cursos, seminarios y congresos, se eliminó el nombre del evento y en su lugar se pide el número de eventos a los que ha asistido y el tipo de participación que tuvo: asistente, presenta comunicación y da conferencia.</li> </ul>	3
9.	En la pregunta 3.7 hay la sugerencia de que se deje la alternativa gestión institucional y se elimine “productiva” que se refiere a la actividad que realizan los estudiantes.	Se acepta la observación y se realiza el cambio sugerido.	2
10.	En relación a la pregunta 3.8, en la que se solicita “escribir cinco actividades o tareas que realiza como docente, investigador y gestor”, un experto manifiesta, “que no se puede separar marcadamente estas tres funciones porque la gestión docente se realiza con el objetivo de formar bien al estudiante”.	Si bien esta observación es importante, pero al no precisarse la mejora deseada y al ser expresada solo por un profesional, no se realizó ningún cambio en la pregunta	1

Fuente: Parte “A” del Cuestionario

Elaboración: Propia

### 5.2.2. Elaboración y validación de la parte “B” del cuestionario de autoevaluación de competencias docentes.

El diccionario de la Real Academia Española (2012) define al término **autoevaluación** como “evaluación que alguien hace de sí mismo o de algún aspecto o actividad propios”; por lo tanto, en este caso es el profesor quien valora de manera objetiva y responsable su propia capacidad para realizar una tarea o actividad pedagógica, de investigación, extensión o gestión institucional. La autoevaluación recoge, así, el juicio que el docente hace sobre sus características, habilidades, acciones o su propio desempeño.

Dos autoras que coinciden en la función que cumple la autoevaluación son Giraldo Henao (2004, p, 25); quien afirma que es “una técnica muy útil cuando el objetivo es alentar el desarrollo individual y cuando se utiliza para detectar las áreas que requieren mejorarse” y, desde este mismo enfoque, Smither (2008, p.293) considera a la autoevaluación “una estrategia que le permite al docente valorar su actividad académica y reconocer sus carencias y posibilidades con el objeto de consolidarlas, modificarlas o sustituirlas”. En la misma línea Tobón (2006b, p.237) concibe la autoevaluación como autovaloración que, a su vez, tiene dos componentes: autoconocimiento y autorregulación. El primero orientado hacia “un diálogo reflexivo continuo de cada ser humano consigo mismo y que posibilita tomar conciencia de las competencias que son necesarias construir y de cómo va dicha construcción; y el segundo implica la intervención sistemática y deliberada con el fin de orientar la construcción de las competencias”.

Pero ¿cuál es la importancia para utilizarla en esta investigación? Smither (2008, p.296) afirma que “la autoevaluación [...] del docente constituye una herramienta de ingente valor, por cuanto sugiere la valoración de la propia actuación, generándose una mayor identificación con los procesos institucionales, permitiendo que el docente se sienta parte activa del proceso y asuma actitudes receptivas, críticas, reflexivas y comprometidas con el quehacer académico con visión de mejoramiento”.

A la luz de estas reflexiones y convencidos de que el profesor universitario es quien mejor se conoce, se decidió utilizar la autoevaluación como medio para detectar las competencias que poseen y el nivel de desarrollo alcanzado en cada una de ellas. Era entonces necesario, identificar, o elaborar, un instrumento que facilitara la autoevaluación de sus competencias a los docentes universitarios bimodales, con el fin de poder mejorar su propia práctica.

El instrumento denominado “*Cuestionario de Autoevaluación de Competencias del Docente universitario Bimodal de la UTPL*” se construyó con el objetivo de conocer la percepción que los profesores bimodales tienen sobre las competencias que poseen y el nivel de dominio en cada una de ellas. En el proceso de elaboración del cuestionario se han seguido las siguientes fases secuenciales:

- Revisión de cuestionarios de autoevaluación y otros instrumentos elaborados por diferentes autores e instituciones para evaluar competencias de los docentes.

- Diseño y elaboración del instrumento de autoevaluación de competencias:
  - ✓ Definición de la estructura del instrumento, establecer las dimensiones, subdimensiones y competencias que comprenderá.
  - ✓ Redacción de los indicadores para cada competencia.
  - ✓ Revisión de los indicadores y adecuación a cada competencia, mejora del lenguaje y redacción.

Una breve explicación de cada uno de los pasos seguidos en la elaboración del instrumento de autoevaluación se describe a continuación.

#### **5.2.2.1. Revisión de cuestionarios y otros instrumentos para evaluar competencias docentes.**

El diseño y preparación del cuestionario de autoevaluación implicó la revisión minuciosa de varias investigaciones y cuestionarios sobre temáticas relacionadas con competencias y que se han utilizado para evaluar a los docentes de los diferentes niveles educativos. De todos los instrumentos de evaluación identificados, se seleccionaron 29 autores (12 latinoamericanos y 17 españoles), de acuerdo a tres criterios: a) instrumentos relacionados con la docencia universitaria, b) elaborados en los últimos 10 años y c) que aporten indicadores valiosos relacionados con las funciones y competencias del docente universitario bimodal.

Una descripción breve incluyendo el nombre del autor (es), año, páginas y estructura general del instrumento se presenta de manera cronológica en el esquema siguiente:

**Tabla 29**  
**Revisión de cuestionarios para la elaboración del instrumento de autoevaluación de competencias del docente bimodal de la UTPL**

Autores	Nombre del Instrumento	Estructura: Dimensiones	Indicadores/ Descriptorios
1. Alex Pavié Nova Universidad de Los Lagos Chile (2012)	Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Datos generales.</li> <li>2. Proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>3. Acciones para ayudar a los estudiantes a lograr los objetivos de aprendizaje.</li> <li>4. Competencias profesionales que se relacionan con el proceso de formación del profesor.</li> </ol>	48
2. Ministerio de Educación y Cultura. (2011), Paraguay	Evaluación de desempeño docente.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestión del desarrollo personal y profesional y vinculación social.</li> <li>2. Gestión del currículo.</li> </ol>	42
3. Mendoza, M. (2011, pp. 384-385) (Universidad Complutense de Madrid)	Autoevaluación de la gestión directiva en pro de una educación creativa.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Liderazgo.</li> <li>2. Gestión curricular.</li> <li>3. Gestión de recursos.</li> <li>4. Gestión del clima organizacional.</li> <li>5. Gestión de la relación escuela-familia-comunidad.</li> </ol>	29
4. Paredes, J; Herrán, A. (2011, pp. 56-59) (Universidad Autónoma de Madrid)	Cuestionario de Autoevaluación de la creatividad en la enseñanza universitaria CACEU.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conceptuación.</li> <li>2. Contexto.</li> <li>3. Objetivos y contenidos.</li> <li>4. Formación integral de mis estudiantes.</li> <li>5. Interacción didáctica.</li> <li>6. Metodología.</li> </ol>	31
5. Centro de Evaluación Académica de la Universidad de Costa Rica, (2011)	Cuestionario para autoevaluación.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo de las clases.</li> <li>2. Programa del curso.</li> <li>3. Desempeño en el curso.</li> <li>4. Evaluación.</li> <li>5. Técnicas didácticas.</li> </ol>	59
6. Gasch, C. (2011) (Universidad de Sevilla)	Cuestionario de opinión del alumnado sobre la actuación docente del profesorado.	Evalúa los diferentes ámbitos de la docencia.	18

Autores	Nombre del Instrumento	Estructura: Dimensiones	Indicadores/ Descriptores
7. Malbernat, L. (2011) Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina	Cuestionario para la evaluación de competencias docentes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente y su vínculo con las TIC.</li> <li>2. Formación del docente en educación virtual.</li> <li>3. Experiencia del docente en educación virtual.</li> <li>4. Dominio de herramientas informáticas del docente.</li> <li>5. Valoración del vínculo con las TIC</li> <li>6. Valoración de la educación virtual.</li> </ol>	11
8. Guzmán, I., Marín, R; González, A. (2010)Universidad Autónoma de Chihuahua, (México)	Cuestionario sobre los desempeños docentes en los postgrados de las instituciones formadoras de docentes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interacción pedagógica (Objeto de conocimiento, ambientes de aprendizaje y relación educativa).</li> <li>2. Comunicación educativa.</li> <li>3. Evaluación de los aprendizajes.</li> </ol>	84
9. Torra Bitlloch, I. (2010) (Universidad Politécnica de Catalunya)	Encuesta utilizada para evaluar las competencias del profesorado universitario.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interpersonal.</li> <li>2. Metodológica.</li> <li>3. Comunicativa.</li> <li>4. Planificación y gestión docente.</li> <li>5. Trabajo en equipo.</li> <li>6. Innovación.</li> </ol>	48
10. Cabero, J. et al. (2009) Universidad de Sevilla	Cuestionario Competencias Tecnológicas del Profesorado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hardware informático.</li> <li>2. Software informático.</li> <li>3. Internet.</li> <li>4. Organización y gestión escolar.</li> <li>5. Evaluación.</li> <li>6. TIC de la Universidad de Sevilla.</li> <li>7. Uso TIC en la docencia.</li> <li>8. Aspectos éticos, sociales y legales.</li> <li>9. Web 2.0.</li> </ol>	70
11. Murillo, G. (2009) Universidad de Costa Rica	Instrumento de evaluación del profesorado de la Universidad de Costa Rica.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento experto en su disciplina.</li> <li>2. Conocimiento de diversas perspectivas pedagógicas.</li> <li>3. Conocimiento de diversas metodologías y técnicas didácticas.</li> </ol>	67



Autores	Nombre del Instrumento	Estructura: Dimensiones	Indicadores/ Descriptores
		<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Capacidad para orientar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con necesidades de aprendizaje del estudiantado.</li> <li>5. Capacidad para analizar y resolver problemas.</li> </ol>	
12. Universidad del País Vasco (2009)	Encuesta de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoevaluación del alumnado.</li> <li>2. Planificación de la docencia.</li> <li>3. Metodología docente.</li> <li>4. Desarrollo de la docencia.</li> <li>5. Interacción del alumnado.</li> <li>6. Evaluación del aprendizaje.</li> <li>7. Satisfacción general.</li> </ol>	25
13. Jofré Araya, G. (2009, Chile) Universidad Autónoma de Barcelona	Cuestionario para la evaluación de competencias profesionales de los docentes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencia técnica.</li> <li>2. Competencia tecnológica.</li> <li>3. Competencia social.</li> <li>4. Competencia personal.</li> </ol>	67
14. Camargo, I; Pardo, C. (2008) Universidad Católica de Colombia	Instrumento de evaluación de las competencias de profesores de pregrado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificación curricular.</li> <li>2. Utilización adecuada de diseño metodológico y organización de actividades de enseñanza.</li> <li>3. Competencia científica tecnológica.</li> <li>4. Interacción adecuada con estudiantes.</li> <li>5. Competencia para evaluar.</li> <li>6. Competencia para realizar tutorías.</li> <li>7. Autorreflexión sobre la práctica docente.</li> </ol>	41
15. García Aretio, L. (2008), UNED (España)	Dimensiones para evaluar la actividad docente del profesorado de la UNED.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificación de la docencia (Elaboración de la guía didáctica y guía de tutor).</li> <li>2. Desarrollo de la enseñanza (Interacción con los estudiantes y coordinación de la acción tutorial).</li> <li>3. Evaluación de los aprendizajes.</li> </ol>	9

Autores	Nombre del Instrumento	Estructura: Dimensiones	Indicadores/ Descriptorios
		<ol style="list-style-type: none"> <li>4. (Coordinación de la evaluación continua y procedimientos de evaluación).</li> <li>5. Acciones de mejora e innovación docente (Formación recibida, formación impartida y proyectos de innovación y mejora docente).</li> </ol>	
<p>16. García, B; Loredó, J; Luna, E; Rueda, M. (2008) Universidad Autónoma de México</p>	<p>Modelo de evaluación de competencias docentes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planear el curso de la asignatura.</li> <li>2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.</li> <li>3. Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula.</li> <li>4. Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico.</li> <li>5. Utilizar formas adecuadas para valorar el proceso de enseñanza aprendizaje así como su impacto.</li> </ol>	<p>32</p>
<p>17. Consejo de Gobierno de la Universidad de Huelva y (AGAE), Universidad de Huelva (2008)</p>	<p>Protocolo para la evaluación de la actividad docente del profesorado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificación de la docencia.</li> <li>2. Desarrollo de la docencia (Habilidades didácticas, obligaciones de clase y atención a los alumnos, ambiente de clase y relaciones y desarrollo y planificación de las prácticas).</li> <li>3. Sistemas de evaluación de los aprendizajes.</li> <li>4. Mejora/innovación de la actividad docente.</li> </ol>	<p>100</p>
<p>18. Solanes, A; Núñez, R; Rodríguez, J. (2008) Universidad Miguel Hernández , Alicante</p>	<p>Cuestionario para la evaluación de competencias genéricas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desempeño del trabajo.</li> <li>2. Habilidades para la gestión.</li> <li>3. Liderazgo.</li> <li>4. Motivación por el trabajo.</li> <li>5. Capacidad de aprendizaje.</li> <li>6. Relaciones interpersonales y trabajo en equipo.</li> </ol>	<p>45</p>

Autores	Nombre del Instrumento	Estructura: Dimensiones	Indicadores/ Descriptorios
19. Buena-Casal, G. y Sierra, J. (2007) Universidad de Granada	Cuestionario para la acreditación de profesores titulares y catedráticos de universidad.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación (Académica y complementada).</li> <li>2. Experiencia (Docente, investigadora y profesional).</li> <li>3. Producción académico-científica. (Publicaciones, medios específicos de producción y difusión y registros de la propiedad industrial e intelectual).</li> <li>4. Movilidad (Postgrado).</li> <li>5. Gestión universitaria y otros méritos.</li> </ol>	42
20. Universidad Técnica Particular de Loja (2007)	Encuesta de autoevaluación institucional.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestión Administrativa.</li> <li>2. Docencia.</li> <li>3. Investigación.</li> <li>4. Vinculación con la colectividad.               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Interacción social.</li> <li>b. Impacto institucional.</li> </ol> </li> </ol>	43
21. Universidad de Zaragoza (2007)	Cuestionario del estudiante para la evaluación y mejora de la docencia.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sobre la labor del profesor.</li> <li>2. Sobre la labor del estudiante.</li> <li>3. Sobre el proceso de evaluación.</li> </ol>	32
22. Feixas, Mónica. (2006) Universidad Autónoma de Barcelona	Cuestionario sobre la orientación docente del Profesor Universitario.	Docencia. (enfoque centrado en el docente y centrado en el estudiante).	38
23. Pilonieta, G. (2006) Universidad Javeriana (Colombia)	Instrumento para la observación y evaluación de las competencias básicas profesionales del docente (aplicado a docentes).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planear.</li> <li>2. Orientar.</li> <li>3. Evaluar.</li> </ol>	152
24. Apodaca, P; Grad, H. (2005) Universidad del País Vasco	Escala aplicada en la UPV.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planeación y preparación.</li> <li>2. Competencias y habilidades comunicativas.</li> <li>3. Interacción con estudiantes.</li> <li>4. Recursos didácticos y metodológicos.</li> <li>5. Evaluación.</li> </ol>	34

Autores	Nombre del Instrumento	Estructura: Dimensiones	Indicadores/ Descriptorios
25. Zambrano, R., Meda, R. y Lara, B. (2005) Universidad de Guadalajara (México)	Cuestionario de Evaluación del Desempeño Docente (CEDED).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoevaluación del alumno</li> <li>2. Cumplimiento del programa</li> <li>3. Dominio, calidad y pertinencia</li> <li>4. Utilización de materiales de apoyo.</li> <li>5. Evaluación de las instalaciones</li> <li>6. Apoyo bibliográfico</li> <li>7. Asistencia y permanencia del profesor</li> <li>8. Habilidades didácticas</li> <li>9. Calidad de los materiales</li> <li>10. Responsabilidad del alumno</li> <li>11. Habilidades de comunicación de los alumnos.</li> </ol>	60
26. Saravia, M. (2004) Universidad de Barcelona	Cuestionario de opinión para la evaluación de la competencia profesional del profesor universitario.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación académica (doctoral, postdoctoral, méritos profesionales).</li> <li>2. Docencia (formación para la docencia).</li> <li>3. Investigación (Proyectos, publicaciones, aplicación técnica).</li> <li>4. Servicios (servicios a la comunidad universitaria y servicios de la sociedad)</li> </ol>	54
27. Montenegro, I. (2003) Universidad De La Salle (Colombia)	Modelo de evaluación del desempeño docente.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Campo personal (Organización de la vida personal, formación y cualificación profesional).</li> <li>2. Campo del aula y demás ambientes de aprendizaje (actividades previas, realización de la experiencia de aprendizaje y actividades posteriores).</li> <li>3. Campo institucional (Enriquecimiento del ambiente institucional, aportes de proyecto educativo).</li> <li>4. Entorno (relaciones interinstitucional e interacción cultural).</li> </ol>	47

Autores	Nombre del Instrumento	Estructura: Dimensiones	Indicadores/ Descriptores
28. Hernández Prudencio Margarita, CEUTA (2002) España)	Instrumento para la Autoevaluación de Competencias Docentes (IACD).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competencias curriculares. (conocimiento de la materia y gestión del currículum).</li> <li>2. Competencias de gestión (atención a la diversidad, estrategias instructivas y gestión del clima en el aula).</li> <li>3. Competencias colaborativas (en el centro educativo, con las familias, con la administración y con el entorno educativo).</li> </ol>	129
29. Duart, J; Martínez, M. (2001) UOC (España)	Cuestionario para la evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje (evaluación interna).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimientos del docente.</li> <li>2. Orientación del aprendizaje.</li> <li>3. Motivación y dinamización del aprendizaje.</li> <li>4. Evaluación del aprendizaje.</li> <li>5. Relación con el docente.</li> </ol>	34
	Cuestionario para la evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje (evaluación externa por alumnos).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dominio de los contenidos.</li> <li>2. Orientación del aprendizaje.</li> <li>3. Motivación.</li> <li>4. Proceso de evaluación.</li> <li>5. Rapidez y claridad en las respuestas.</li> </ol>	25
	Cuestionario para la evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje (resultados académicos)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seguimiento del curso.</li> <li>2. Aprovechamiento.</li> </ol>	5

Elaboración: Propia

De los cuestionarios seleccionados, 18 se dirigen a evaluar únicamente aspectos de la docencia universitaria, 3 se centran en las competencias tecnológicas de los docentes y su desempeño en entornos virtuales de aprendizaje, 2 en la percepción de los profesores sobre la evaluación institucional, 2 evalúan la creatividad de los profesores en la enseñanza, 2 las competencias profesionales, 1 cuestionario determina las competencias genéricas y 1 las competencias básicas del profesor universitario. La mayoría utilizan la escala de valoración tipo Likert con 3, 5, 10 categorías para consignar la respuesta.

Este recorrido permitió detectar la carencia de un instrumento que responda a las necesidades de la investigación. En primer lugar, porque los cuestionarios revisados evalúan únicamente una o dos de las cuatro funciones del profesor. Y, segundo, no se orientan específicamente a detectar las competencias que posee el profesor universitario. A raíz de esta situación se decidió elaborar y validar un instrumento adaptado a los objetivos de nuestra investigación y al contexto en el que pretendíamos aplicarlo. Ahora bien, esto no quita que los instrumentos revisados fueron fuentes valiosas para la construcción del nuevo cuestionario de autoevaluación. Sin estos referentes hubiera sido muy costosa su elaboración.

#### **5.2.2.2. Elaboración del cuestionario de autoevaluación de competencias para el docente universitario bimodal (parte “B”)**

Como ya se había explicado en los capítulos 2 y 4, el concepto de competencia es complejo, multidimensional y polisémico y, consecuentemente, difícil de definir y evaluar. Nuestro reto se centra en diseñar un instrumento que nos permita determinar las competencias que tienen los profesores que laboran en la UTPL y el nivel de desarrollo alcanzado en cada una de ellas.

La construcción del instrumento de autoevaluación llevó varios meses de trabajo. El proceso para definir y socializar el perfil ideal del profesor bimodal de la UTPL tomó su tiempo, porque lamentablemente el 2012 fue un período de cambios profundos en la estructura académica y de investigación de la UTPL que mantuvo muy ocupados a todos los estamentos de la institución y conseguir una reunión de trabajo con todos ellos fue imposible, por lo que se tuvo que dialogar individualmente con representantes de los sectores involucrados en el tema: Dirección General Académica, Vicerrectorado Académico, Dirección General de Modalidad a Distancia y Dirección de Recursos Humanos, entre otros.

Una vez definido y socializado el perfil ideal del profesor bimodal de la UTPL, vino la tarea compleja y minuciosa de diseñar, a partir de las competencias identificadas, el primer borrador del cuestionario de autoevaluación, para lo que fue necesario elegir un modelo teórico que oriente la clasificación de las competencias, proporcione el enfoque y el marco general del instrumento de autoevaluación.

Otra decisión importante consistió en elegir el tipo de instrumento a utilizar, se necesitó concretar las áreas o dimensiones y subdimensiones, para continuar con la redacción, revisión y mejoramiento de una serie de indicadores para cada competencia, lo que demandó una especial dedicación para elegir, redactar y adaptar los mejores descriptores o indicadores, que reflejen los elementos esenciales de cada competencia que se deseaba evaluar y permitan identificar la presencia o ausencia de la competencia en cada profesor y el nivel de dominio alcanzado. Ardua tarea por tratarse de un constructo complejo como es la competencia. También fue necesario definir la escala con las categorías de respuesta que se requería (nivel de dominio), con la finalidad de identificar el grado de desarrollo o maestría que los profesores tienen en cada competencia.

Se prepararon varias versiones sucesivas del cuestionario, trabajando en aspectos como: claridad, brevedad y estilo sencillo en la redacción. Se procuró un lenguaje que corresponda al nivel de los destinatarios y se evitó la utilización de términos rebuscados y de frases incómodas para los profesores.

Cada una de las versiones que surgieron en el proceso de construcción y mejora del cuestionario de autoevaluación, cumplieron una función específica e importante: primer borrador, validación de expertos, prueba piloto y versión definitiva. En algunas de estas versiones también cambió el nombre que lo identificaba. Primero se denominó, “Protocolo de autoevaluación”, luego “instrumento de autoevaluación” y definitivamente “Cuestionario de Autoevaluación de Competencias del Docente Universitario Bimodal”, como denominación más completa y ajustada a su contenido.

A continuación se describen los aspectos más importantes de cada una de las versiones que surgieron en el proceso de construcción y mejora del cuestionario de autoevaluación.

- **Primera versión**, denominado “Protocolo de autoevaluación”, se estructuró teniendo en cuenta los cuatro pilares del conocimiento”, propuestos por la UNESCO en el informe Delors (1996). Alrededor de los cuales se organizaron las 24 competencias que se habían establecido en la primera propuesta de perfil ideal, con un total de 202 indicadores. (Ver anexo 2 en el CD-ROM).

Esta primera versión contemplaba una escala con 5 categorías de respuesta:

- 0 Insatisfactorio (No posee la competencia)
- 1 Básico
- 2 Intermedio
- 3 Aceptable
- 4 Competente

En esta ocasión se tuvo la suerte de contar en nuestra institución con la presencia de un experto en el ámbito de las competencias de la Universidad de Deusto, quien ha investigado y escrito sobre competencias y, gentilmente, revisó el instrumento y recomendó cuatro cambios fundamentales:

1. En relación al perfil ideal manifestó que consideraba que 24 competencias eran demasiado para un profesor universitario y que convenía unificar algunas para quedarse con 20 competencias.
  2. Encontró que el instrumento era demasiado largo y podría resultar tedioso y cansado cumplimentarlo, por lo que recomendó bajar el número de indicadores y dejar, aproximadamente, alrededor de 100 indicadores.
  3. Sugirió revisar el número de indicadores por cada competencia, porque en algunas se incluían demasiados indicadores y era necesario equilibrar este aspecto.
  4. Redactar todos los indicadores como resultados, como acciones ya conseguidas y utilizar una misma forma de redacción en todos ellos.
- **Segunda versión**, a partir de las orientaciones del experto consultado se procedió a una revisión total del instrumento empezando por redefinir las competencias del perfil ideal del profesor bimodal, proceso en el que se redujeron de 24 a 20 competencias realizando los siguientes cambios:
    - ✓ La competencia transversal cuatro se mejoró en la redacción para destacar la capacidad de liderazgo en la gestión.



- ✓ En la dimensión docencia que inicialmente se contemplaron tres subdimensiones: planificación, desarrollo y evaluación, en el nuevo perfil se conservan las tres, pero se cambia el nombre de la segunda subdimensión (desarrollo) por mediación del proceso de aprendizaje.
- ✓ Las competencias ocho y nueve se fusionaron y se redacta una sola competencia.
- ✓ La competencia once se elimina y pasa como un indicador de la planificación de la enseñanza.
- ✓ En consecuencia, en la subdimensión planificación de la enseñanza habían inicialmente cuatro competencias y quedan solo dos.
- ✓ La competencia catorce que se refiere a “ofrecer explicaciones claras”, se fusiona con la dieciséis, que también está orientada a la comunicación y pasa a ser la competencia diez del nuevo perfil.
- ✓ En la subdimensión mediación del aprendizaje quedan cinco de las seis competencias que se habían considerado inicialmente.
- ✓ Las competencias veintiuno y veintidós de vinculación con la colectividad se fusionan y se redacta una sola competencia.

Tras los cambios realizados, el perfil ideal queda estructurado con 20 competencias, en función de las cuales se vuelve a organizar todo el cuestionario, revisando indicador por indicador, fusionando unos porque se refieren a un mismo aspecto, cambiando de lugar otros indicadores que no resultan totalmente coherentes con la competencia o eliminando algunos, porque habían demasiados para una misma competencia o se referían a aspectos ya evaluados. De los 202 indicadores que contenía el cuestionario original quedaron en total 186, disminuyendo un poco la extensión del cuestionario.

Esta segunda versión del cuestionario fue enviada a la Directora y Codirectora de la Tesis Doctoral para la correspondiente revisión, quienes propusieron un cambio fundamental en el instrumento de autoevaluación, que consiste en incluir una doble escala para facilitar al profesor bimodal distinguir el nivel de dominio de las

competencias en cada modalidad. Esto con la finalidad de identificar si profesores bimodales realizan algunas tareas diferenciadas, intervienen con niveles distintos de atención o si hay diferencia y cuál es la realidad de los docentes en ambos escenarios.

Con este propósito se decide incorporar en el instrumento dos escalas tipo Likert, con las mismas categorías (0 a 4) para que el profesor investigado pueda marcar el nivel de dominio en cada indicador en la modalidad presencial y en la distancia, pudiendo haber coincidencia o diferencia en el nivel, lo que posibilitará detectar las fortalezas y debilidades que el profesor bimodal tiene en sus competencias.

- ✓ Además, se recomienda cambiar la palabra alumno por estudiante en todos los indicadores donde se utiliza el término.
  - ✓ Revisar la redacción de tres indicadores (6 y 10 de la competencia 3 y el 2 de la competencia 14) para mejorar su formulación.
  - ✓ Eliminar los indicadores 6 y 7 de la competencia 13 por no ser pertinentes.
  - ✓ Se requiere además incorporar en las instrucciones un párrafo donde se explique la finalidad de las dos escalas y la importancia de diferenciar el nivel de dominio de las competencias en el entorno presencial y a distancia.
- **Tercera versión**, incorporados los cambios sugeridos se cuenta ya con una nueva versión que se maquetó cuidando todos los aspectos formales y se convierte en un pdf, con el objeto de enviarlo al grupo de expertos seleccionados a fin de que realicen el análisis y la validación correspondiente (Ver anexo 3 en el CD-ROM).

### 5.2.2.3. Validación de la parte “B” del cuestionario de autoevaluación de competencias docentes

Concluida la tercera versión del protocolo de autoevaluación, se decide empezar con la validación del contenido, proceso en el que se han cumplido con las siguientes fases:

**a) Elaboración de la guía de validación.**

Por tratarse de un cuestionario amplio con 20 competencias y 186 indicadores, se vio la necesidad de acompañar el instrumento con una guía que facilite la tarea de los expertos. Se buscó información en internet y se encontraron numerosos recursos sobre el tema, pero nos interesó de manera especial un trabajo realizado por García López y Cabero Almenara (2011), que se tomó como referencia para adaptarlo a nuestro estudio y elaborar la guía de validación. El documento definitivo de esta pauta de validación puede verse en el anexo 4 del CD-ROM.

Esta guía consta de cuatro partes: la primera dedicada a validar la presentación y las instrucciones generales del cuestionario con la ayuda de cuatro aspectos a valorar y una escala de cuatro categorías. La segunda se orienta a evaluar las dimensiones competenciales y sus respectivas competencias, teniendo en cuenta también cuatro elementos y la misma escala anterior. La tercera solicita validar la parte central y medular del instrumento que son los indicadores de cada competencia, por lo tanto, además de los cuatro aspectos que se pedía valorar en esta parte, se introdujo una matriz en la que se pudiera especificar los indicadores que requerían ser mejorados o eliminados, escribiendo las razones para ello. Finalmente, en la última parte de la guía se solicita a los expertos dar una valoración general del cuestionario de autoevaluación, teniendo en cuenta cinco aspectos y, además, escribir su percepción global y las recomendaciones que consideren oportunas realizar.

En total la guía incluyó 17 preguntas categorizadas (Sierra Bravo, 2008, p.308) y una escala con cuatro niveles de valoración: Muy Buena, Buena, Regular y Mala. Además, en cada parte de la guía se dejó un espacio en blanco para que los expertos pudieran escribir libremente las observaciones y sugerencias que deseen realizar en cada bloque y puedan, además, darnos a conocer sus criterios y comentarios sobre el instrumento en general o de cualquiera de sus componentes.

**b) Validación mediante el juicio de expertos.**

Como el instrumento de autoevaluación fue elaborado específicamente para esta investigación, era necesario que pasara por un proceso metodológico adecuado

y sistemático de validación con la finalidad de comprobar su validez y fiabilidad. El proceso se inició con la elaboración de la guía de evaluación, la selección de los expertos, la redacción de la carta de solicitud de evaluación y la comunicación hasta recibir los resultados de la validación.

Para esta actividad se eligió a un grupo de 14 expertos cualificados y de reconocido prestigio. Todos profesionales de la educación, con experiencia en el ámbito de la docencia universitaria e investigadores experimentados, que han estudiado y publicado sobre el tema de las competencias. En la tabla siguiente se especifica el país, la universidad a la que pertenecen cada uno de los expertos y las características que se consideraron a la hora de seleccionarlos.

**Tabla 30**  
***Expertos seleccionados para la validación del cuestionario de Autoevaluación de Competencias docentes***

Experto	País	Universidad	Indicadores				
			Docente universitario	Experiencia en investigación	Experto en competencias	Docencia	
						P	D
	España	UTPL	X	X	X	X	---
	Ecuador	UTPL	X	X	---	X	X
	España	U. de Sevilla	X	X	X	X	X
	República Dominicana	UAPA	X	X	---	X	X
	España	UNED	X	X	X	X	X
	España	UTPL	X	X	X	X	X
	Argentina	U. de Córdoba	X	X	X	X	X
	Argentina	U. de Buenos Aires	X	X	X	X	X
	España	U. de Sevilla	X	X	X	X	X
	España	U. de Deusto	X	X	X	X	---
	España	U. Católica del Ecuador	X	X	X	X	X
	Venezuela	UNESCO-IESALC	X	X	---	X	X
	España	U. de Deusto	X	X	X	X	---
	Estados Unidos	Nova Southeastern University	X	X	---	X	X

A través de una carta dirigida por correo electrónico a los 14 expertos se les pidió analizar críticamente el instrumento, observando la estructura general, la relevancia de cada uno de sus componentes y la adecuación a los objetivos de la investigación. Se solicitó de manera especial poner atención en la claridad de las instrucciones y de cada uno de los ítems o indicadores, buscando redundancias, ambigüedades, la pertinencia y congruencia de los indicadores con la competencia, la adecuación con las escalas y los valores de respuesta, la coherencia interna y distribución equilibrada de los indicadores en cada competencia y subdimensión.

Para facilitar la tarea de los expertos, y contar con una herramienta que ayudara a la sistematización de los resultados, se acompañó el instrumento de autoevaluación con la “Guía para la Validación por Juicio de Expertos”, junto con los siguientes recursos: La carta de solicitud de colaboración (Ver anexo 5 en el CD-ROM), los objetivos generales y específicos de la investigación y el perfil ideal con las competencias del profesor bimodal de la UTPL.

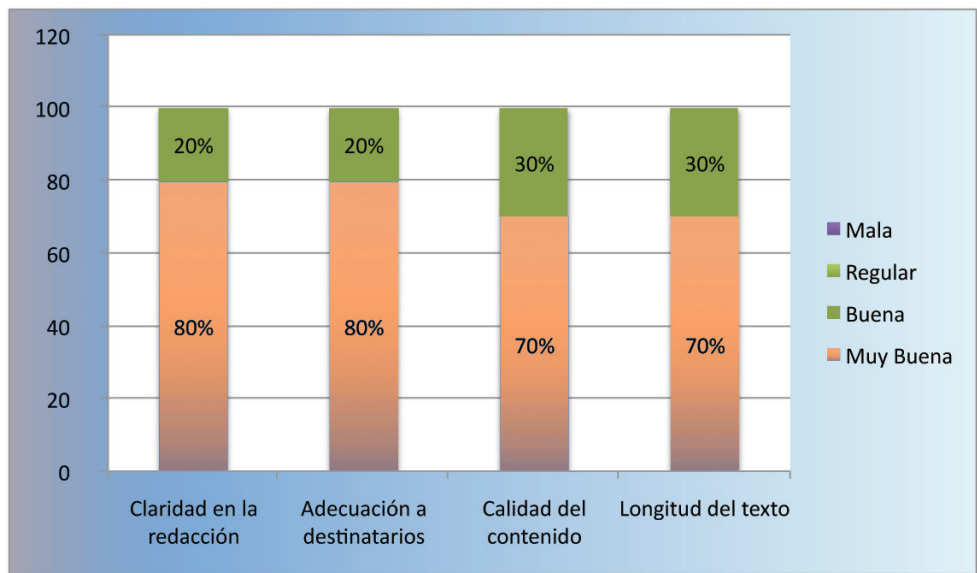
A esta tarea se asignó en el cronograma un mes, pero realmente se requirieron dos largos meses para recibir la respuesta con las observaciones correspondientes de 10 de los 14 expertos invitados para colaborar en la validación del cuestionario de autoevaluación. Hay que destacar que todos fueron muy atentos en responder enseguida que estaban dispuestos a colaborar, pero lamentablemente resultó un período muy complicado (fines de junio del 2012), al coincidir con el final del período académico.

Debido a la separación física de la investigadora con los expertos, la comunicación durante el proceso de validación se realizó a través del correo electrónico, todos los documentos se enviaron en digital y se recibieron los resultados de la validación de la misma manera. De los 14 especialistas, 10 realizaron la validación y enviaron la guía con las valoraciones y comentarios correspondientes, 1 de ellos envió una carta con sugerencias, pero no participó en la validación, porque manifestó su desacuerdo con el modelo utilizado en la clasificación de las competencias, sugerencias que permitieron revisar nuevos autores y cambiar el modelo teórico de clasificación de las competencias; otra experta manifestó su deseo de colaborar; pero no se recibió la ficha de validación y dos de ellos nunca se comunicaron.

c) **Resultados de la validación del cuestionario de autoevaluación de competencias por juicio de expertos (parte “B”)**

Los cambios y sugerencias, producto de la percepción de los expertos, expresados en la guía de validación constituyeron un aporte fundamental para la construcción definitiva del instrumento de autoevaluación. A continuación presentamos los resultados cuantitativos y cualitativos de la validación de expertos, que han sido agrupados en cuatro bloques, siguiendo la estructura de la guía de validación.

**1. Instrucciones generales**



Fuente: Guía de validación de expertos.

**Figura 14. Valoración de las instrucciones generales**

Según los datos reflejados en el gráfico podemos advertir que en relación a la claridad, redacción y adecuación a los destinatarios, las instrucciones han sido valoradas como muy buenas, por 8 de los 10 expertos; sin embargo, 2 de ellos solo las consideran buenas.

En cuanto a la calidad y extensión del contenido de las instrucciones encontramos que 7 especialistas las califican como muy buena y 3 de ellos las valoran con buena.

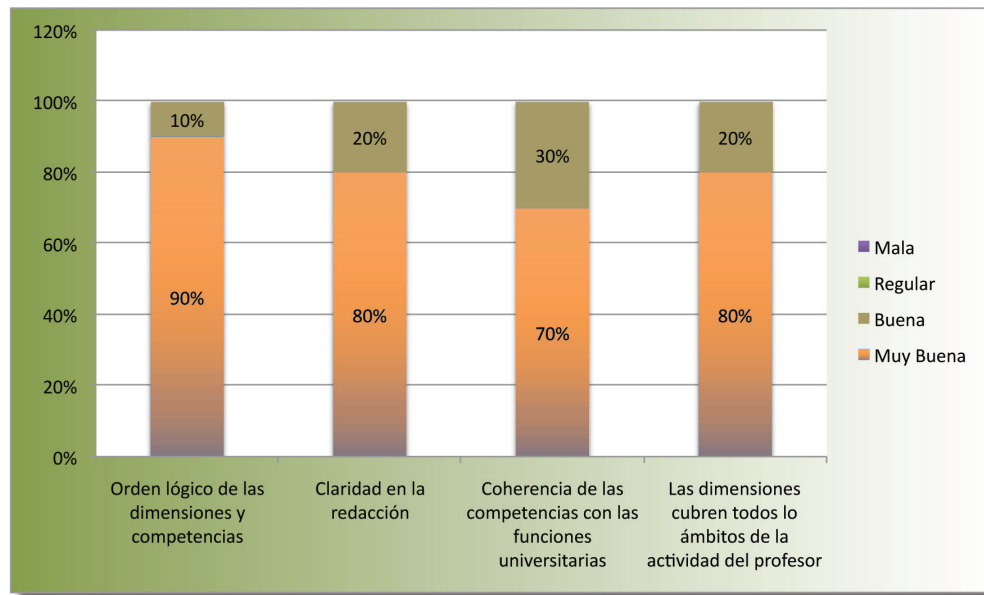
En función de los resultados, la mayoría de los expertos consideran que esta primera parte del instrumento denominado “instrucciones” es muy buena en cuanto a claridad, adecuación, longitud y calidad del contenido. Sin embargo, como 6 de ellos proponen algunos cambios, los hemos recogido en la siguiente tabla, con la finalidad de realizar las mejoras en la nueva versión del cuestionario de autoevaluación.

**Tabla 31**  
**Modificaciones sugeridas por los expertos a las instrucciones de la autoevaluación**

a.	Las instrucciones son muy directas, contextualizar un poco el trabajo, ampliando lo que está en la primera viñeta, que no corresponde exactamente a instrucciones.
b.	Hablar un poco sobre la condición bimodal.
d.	En el segundo párrafo sustituir “protocolo” por “cuestionario”
e.	Si bien el texto tiene una extensión considerable, empero no se puede restar nada.
f.	En las instrucciones modificar: está realizando por realiza; nadie sabrá, por ninguno conocerá; posee, por que posee.
g.	En el encabezado dice “Debido a los cambios en la estructura y gestión académica que ha experimentado la UTPL”, considero que es más importante y trascendente para la institución reconocer que este instrumento se ha creado y se aplica con el objeto de “ la necesidad de potenciar el rol que cumple cada profesor”.
h.	Luego donde dice “apelamos a su sensibilidad y colaboración”, considero importante indicar también que se apela a su compromiso institucional ya que de ello deviene la colaboración.

Fuente: Guía de validación Expertos

## 2. Dimensiones y competencias



Fuente: Guía validación de Expertos

**Figura 15. Valoración de las dimensiones y competencias del Instrumento de autoevaluación**

### Modificaciones sugeridas

a.	En la primera columna de cada modalidad sustituir “indicador” por “competencia”
b.	Quizás debería aparecer la docencia delante de la investigación.
c.	Ubicar la dimensión de docencia en el tercer lugar.

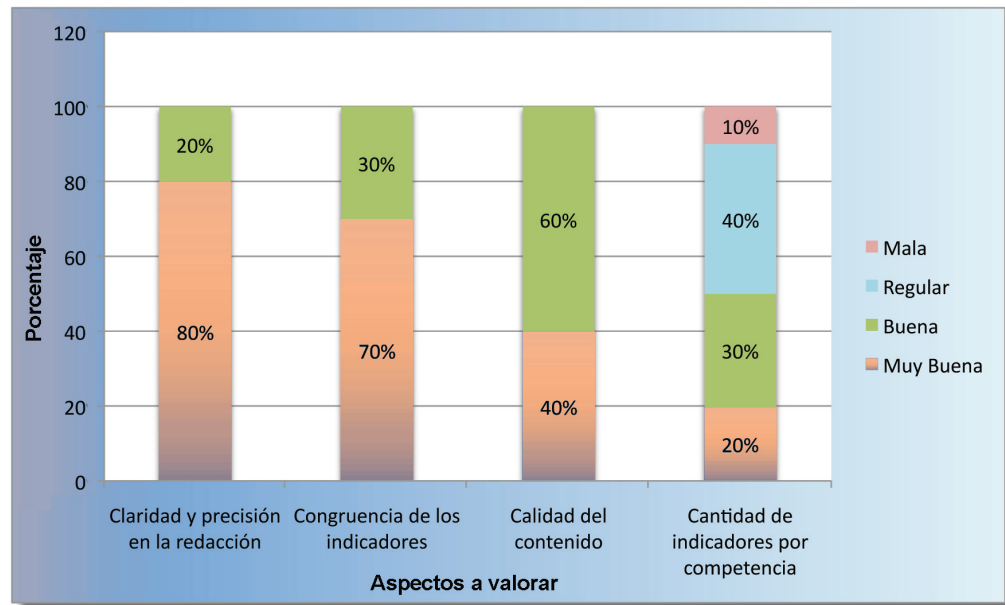
En este segundo ámbito de valoración encontramos que 9 de los 10 expertos consideran que hay un orden lógico entre las dimensiones y competencias; 8 de ellos manifiestan que si hay claridad en la redacción y que las dimensiones que se han propuesto en el instrumento cubren todos los ámbitos de la actividad del profesor universitario.

Otro aspecto importante sobre el que interesaba conocer el criterio de los expertos era si existe coherencia entre las veinte competencias propuestas y las funciones que tiene que asumir el profesor universitario. 7 de los 10 consideran que la relación que existe es muy buena y tres la califican como buena. Además



dos expertos realizan sugerencias de cambio, se han recogido todas para considerarlas en la mejora del instrumento.

### 3. Valoración de los Indicadores de cada competencia



Fuente: Guía validación de Expertos

**Figura 16. Valoración de los indicadores del cuestionario de autoevaluación**

Todos los elementos que conforman el instrumento de autoevaluación son importantes; pero la clave de la validez está en los indicadores de cada competencia, de ahí la importancia de la valoración que realizan los expertos sobre este ámbito. 8 expertos consideran que los indicadores están redactados con muy buena claridad y precisión. 7 afirman que si existe congruencia entre los indicadores y la competencia, 4 consideran que la calidad del contenido de los indicadores es muy buena; pero la mayoría (6) lo califica como bueno.

En relación a la cantidad de indicadores que incluye cada competencia, los criterios de los expertos están divididos. 2 lo consideran adecuado y lo califican con muy buena; 3 con buena y 4 consideran que es demasiado el número de indicadores que se incluye en cada competencia y lo califican con regular e incluso hay un experto que lo valora como malo, pero no incluye ninguna explicación ni sugerencia de mejora.

Además, dada la importancia de los indicadores para la efectividad del instrumento de autoevaluación, se los numeró de manera continuada del 1 al 186 y se solicitó a los expertos que identificaran los indicadores que requerían ser mejorados o eliminados y escribieran en la matriz el número correspondiente; obteniéndose los siguientes resultados:

**Tabla 31**  
**Modificaciones sugeridas por los expertos en los indicadores**

Experto	Número del Indicador que requiere ser mejorado o eliminado	No es pertinente	No es adecuado a los destinatarios	No es congruente con la competencia	Falta claridad en la redacción	Modificar la formulación	Eliminar indicador	Unificar indicadores	Incluir otro indicador	No es eficaz	No específica cambios
1.	12			x							
	8, 9, 10			x							
	3 y 7						x				
	4, 98, 160 y 181				x						
	2					x					
	11, 13, 15, 18, 26, 42, 49, 59, 60, 70, 74 y 95								x		
	20, 46, 48, 62, 67 y 68							x			
2.	1 - 57				x						
3.											x
4.	12, 14, 23, 37					x			x		
									x		
5.	4	x				x					
	31				x	x					
6.	2, 4, 6 y 7									x	
7.	19			x							
	161 y 183				x						
	51 y 177					x					
8.	.							x			
9.	1		x								
	3	x									
10.	1, 5, 7, 11, 18, 30, 59, 99 y 178					x					
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Fuente: Guía validación de Expertos

Elaboración: Propia

En relación a los indicadores, 5 expertos proponen cambios en la formulación de 18 de los 186 ítems; mejoras que se refieren a dividir los ítems para facilitar la respuesta porque incluyen dos aspectos diferentes; utilizar un término de mayor comprensión o porque la formulación no es la más adecuada.

Tres expertos encuentran falta de claridad en la redacción de 8 indicadores y uno de ellos que es académico de la lengua española, sugiere alguna modificación en la redacción de 38 de los 186 indicadores.

Otra variable que fue analizada por los expertos es la congruencia de los indicadores con la competencia, encontrándose que hay 4 indicadores que no resultan totalmente coherentes con la respectiva competencia y, por lo tanto, requieren ser reubicados en otras dimensiones o subdimensiones.

A pesar de la extensión del cuestionario, en el que se creía ya haber incluido todos los ámbitos de acción del docente universitario, hay tres expertos que sugieren incluir nuevos indicadores.

Dos expertos identifican la existencia de dos indicadores (4 y 3) que no son pertinentes en la conformación del instrumento de autoevaluación.

Finalmente, encontramos tres expertos que detectan las siguientes incidencias: el primero manifiesta que el indicador 1 no está adecuado a los destinatarios, otro considera que los indicadores (2, 4, 6 y 7) no son eficaces y el último recomienda unificar los indicadores (20, 46, 48, 62, 67 y 68) y eliminar los indicadores (3 y 7).

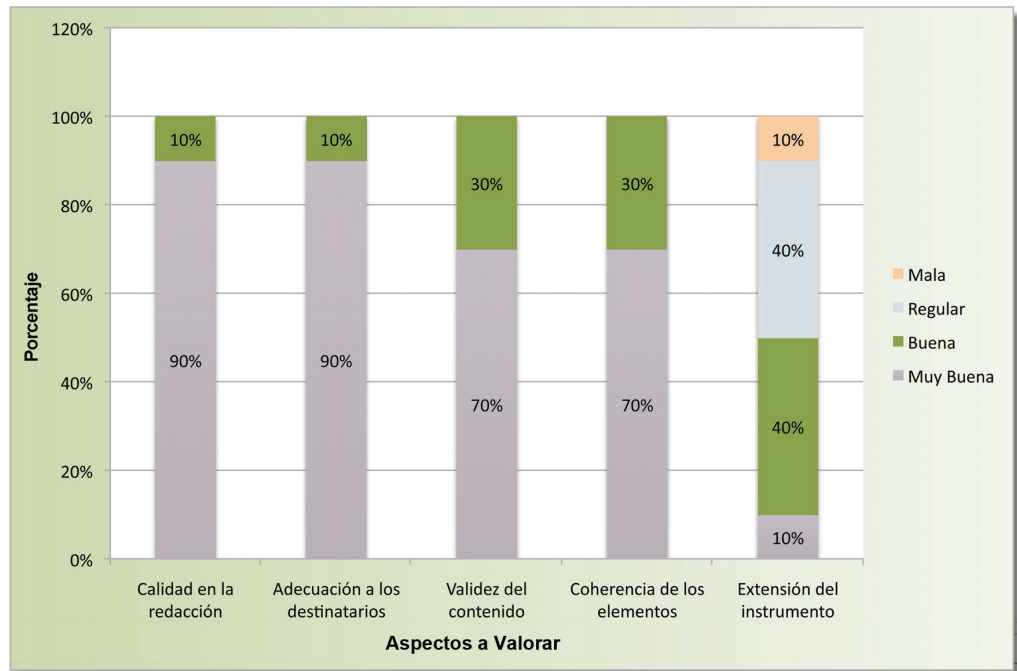
Además, en la guía de validación los expertos también incluyeron algunas observaciones que hemos recogido y exponemos a continuación. El detalle completo puede ser revisado en el CD-ROOM, anexo 6.

**Tabla 32**  
**Sugerencias de los expertos para la mejora de los indicadores**

Experto	Observaciones y sugerencias
1.	Modificar algunas denominaciones utilizadas de acuerdo a la nueva estructura académica y de investigación de la UTPL.
4.	Aadir dos nuevos indicadores, en la competencia 1 “Acepto con sencillez las críticas que me expresa mi jefe o mis colegas” y en la competencia 2 “Valoro expresamente el esfuerzo de los estudiantes y sus capacidades”.
5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentra al indicador 4 muy subjetivo y nadie va a admitir que no posee una imagen realista de sí mismo.</li> <li>• El indicador 31 es abstracto, conviene especificarlo mejor.</li> </ul>
9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir competencias para moverse con flexibilidad y fluidez en las dos modalidades. Según De Bono, para cambiarse de sombrero.</li> <li>• Varias competencias son comunes para ambas modalidades, por lo que no veo conveniente diferenciarlos.</li> </ul>
10.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creo que es mejor reducir el número de ítems, por ejemplo dejando los cinco que describan mejor la dimensión que deseas medir. No por tener más ítems, vas a medirlo mejor.</li> <li>• En cada ítem. Solo debe reflejarse una idea y no dos, ya que uno puede estar de acuerdo con una y no con la otra.</li> </ul>

**Fuente:** Guía de validación de Expertos

**Elaboración:** Propia



Fuente: Guía de validación de Expertos

**Figura 17. Valoración general del instrumento de autoevaluación**

En la última parte de la guía de validación se contemplaron cinco indicadores con el objetivo de que los expertos realizaran la valoración global del instrumento. Los resultados están reflejados en el gráfico anterior en el que se puede ver que el 90% de los expertos encuentran que hay claridad en la redacción y el instrumento está adecuado a los destinatarios. En cuanto a la validez de contenido, que era la preocupación central de esta fase, se encuentra que el 70% de los expertos consideran que es muy buena y el 30% la califican de buena. Característica que se confirma cuando en igual porcentaje (70%), los expertos señalan que la coherencia entre los elementos del instrumento es muy buena.

En el aspecto, referente a la extensión total del instrumento, los criterios están distribuidos en las cuatro categorías. Así, el 40% de los expertos (porcentaje más alto) lo califican de buena y el otro 40% de regular; percepción que se confirma cuando en el espacio de observaciones siete recomiendan revisar la extensión del instrumento.

Finalmente, en relación a la percepción general sobre el instrumento de autoevaluación, los expertos expresaron criterios diversos, los que sintetizan a continuación.

#### 4. Percepción general de los expertos sobre la parte “B” del cuestionario de autoevaluación

**Tabla 33**

*Opinión de los expertos sobre el cuestionario de autoevaluación*

Expertos	Percepción global
1.	Muy extenso, abarca 186 aspectos lo que puede causar pérdida de atención en el docente al momento de contestarlo.
2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El instrumento ideado goza de comprensión, fluidez y secuencialidad.</li> <li>• La estructura del instrumento muestra lógica y coherencia interna y externa; por lo que se prevén buenos resultados de los informantes y el logro del objetivo terminal.</li> </ul>
3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protocolo excelente.</li> <li>• Excesivamente amplio, muy extenso.</li> </ul>
4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario muy bueno.</li> <li>• Excesivamente amplio y en varios casos redundante.</li> <li>• Puede causar que el docente se canse o no lo conteste adecuadamente.</li> </ul>
5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Excelente protocolo.</li> <li>• Un poco extenso.</li> <li>• Promete resultados muy importantes para la evaluación y la mejora de la educación.</li> <li>• La validez surgirá luego de la aplicación del piloto.</li> </ul>
6.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento bien diseñado.</li> <li>• Cada una de las opciones tiene un lenguaje claro, comprensible y están bien redactados.</li> <li>• Instrumento correcto y aplicable.</li> </ul>
7.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una buena herramienta para la autoevaluación.</li> <li>• Sirve de guía al docente para reflexionar sobre su práctica profesional y su comportamiento personal.</li> <li>• Exhaustivo sin que por ello sea tediosa su cumplimentación.</li> </ul>

Expertos	Percepción global
8.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario muy bueno.</li> <li>• Por la amplitud puede no resultar práctico a la hora de contestarlo.</li> </ul>
9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bien elaborado como instrumento.</li> <li>• Demasiado largo porque es muy detallado.</li> <li>• Buscar indicadores más integradores.</li> <li>• La separación en dos columnas no puede ser constante para todos los ítems, porque hay competencias comunes para las dos modalidades, por lo que no veo conveniente pedir que respondan de manera diferenciada.</li> </ul>
10.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario excesivamente largo.</li> <li>• Peligro que las personas se aburran y contesten a la ligera.</li> </ul>

**Fuente:** Guía de validación de Expertos

**Elaboración:** Propia

Del cuadro que recoge la percepción global sobre el instrumento de autoevaluación analizado se puede distinguir tres ámbitos en los que se centran las reflexiones de los expertos:

**a) Aspectos positivos.**

- 7 expertos lo han calificado como un instrumento excelente, bien elaborado y una buena herramienta para la autoevaluación y, aunque es exhaustivo, no resulta tediosa su cumplimentación.
- En el aspecto formal ha sido valorado por 2 expertos como un instrumento que tiene un lenguaje claro, comprensible y bien redactado, posee fluidez y secuencialidad lo que facilita su comprensión.
- En cuanto a la función que podría cumplir este cuestionario de autoevaluación, 2 expertos consideran que podría servir de guía para la reflexión del docente sobre su práctica profesional y un medio importante para la evaluación.

**b) Debilidades:**

- En relación a la extensión del instrumento de autoevaluación, la mayoría de los expertos (7) lo consideran excesivamente largo, muy detallado y en algún aspecto redundante, por lo que puede resultar poco práctico a la hora de contestarlo.
- Una experta señala que la utilización de las dos columnas no es conveniente para todos los indicadores, porque la mayoría de las competencias son comunes para las dos modalidades.

**c) Observaciones y recomendaciones**

Este último aspecto considerado en la guía de validación resulta de una riqueza enorme porque fue el espacio en el que los expertos plasmaron sus comentarios y sugerencias que permitieron mejorar y consolidar el cuestionario de autoevaluación. Se han recogido, procesado y analizado todos los comentarios sean estos positivos o sobre limitaciones y cambios que conviene realizar y se han sintetizado en el cuadro resumen que se presenta a continuación:

**Tabla 34**  
***Recomendaciones para la mejora del cuestionario de autoevaluación***

Experto	Observaciones y recomendaciones
1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerimos condensar algunos indicadores.</li> </ul>
2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando se aplique el instrumento se debe controlar que el informante lo haga en una sola instancia.</li> <li>• Evítese que la encuesta se la confiera por un tiempo casi indefinido al informante. Hay que controlar todos los sesgos que pueden darse con respuestas consultadas a terceros.</li> <li>• Si el instrumento se lo va a aplicar a nivel nacional, se necesita partir de una prueba de control con un grupo voluntario de profesores. Este nivel experiencial permitirá graduar, de mejor manera, el instrumento de investigación.</li> </ul>



Experto	Observaciones y recomendaciones
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambiar <i>Logro/logro</i>. Y la palabra <i>Agradecemos</i> por <b>Agradezco</b> al final del cuestionario.</li> </ul>
3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay que reducir el instrumento de autoevaluación sustancialmente, tratando de integrar indicadores. No sería difícil y se ganaría en eficiencia.</li> </ul>
4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar los indicadores para abreviar el protocolo y sea más ágil y sencillo aplicarlo.</li> </ul>
5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sería deseable revisar a partir del indicador 107 porque es posible que todos respondan que sí desarrollan esas competencias.</li> </ul>
7.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es conveniente añadir la opción de (no responde / no procede) para todos los indicadores y modalidades.</li> <li>• Probablemente será necesario dar indicaciones sobre cuáles son los niveles de referencia para el grado de consecución de las competencias en función de su perfil.</li> </ul>
9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfatizar en las diferencias en una y otra modalidad con la finalidad de formar a los docentes para desempeñarse mejor en su doble rol.</li> </ul>
10.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realiza una propuesta del número de ítems que deberían quedar en cada competencia. Cinco ítems por competencia es suficiente si son buenos indicadores de la misma.</li> <li>• Cambiar la graduación del nivel de dominio. El "nivel aceptable" no va en progresión, para uno puede ser aceptable el nivel básico y para otro el intermedio, la escala debe ser un continuo.</li> </ul>

**Fuente:** Guía de validación de Expertos

**Elaboración:** Propia

El 50% de las observaciones se refieren a la extensión del cuestionario y la necesidad de disminuir el número de indicadores. De todas las sugerencias especificadas en el cuadro hay dos que cabe destacar por su importancia. Han sido realizadas por un experto, en el ámbito de las competencias y la investigación de la Universidad de Deusto, quien sugiere dos cambios fundamentales: El primero

corresponde a la extensión del instrumento, elemento que también había sido observado por otros 6 de los 10 expertos y, por lo tanto, se requería buscar una solución adecuada para reducir la extensión. A continuación se presenta la propuesta realizada sobre los indicadores que deberían mantenerse en cada competencia:

**Tabla 35**  
**Definición de ítems por competencia**

Competencia	Indicadores	Competencia	Indicadores
1	1,2, 4,7,8	11	96, 98, 100, 101, 104
2	11, 14, 15, 16, 18	12	107,108, 109, 110, 113
3	21, 24, 26,27,28	13	114, 116, 117, 118, 119
4	31, 32, 34, 35, 38, 39	14	122, 124, 126, 127, 129, 131
5	43,45,47, 49, 51	15	134, 136, 137, 138, 139
6	52, 53, 54, 55 y 57	16	143, 145, 148, 151
7	58, 59, 61,62,63	17	152,153,154 (habría que buscar dos ítems más)
8	66, 68, 69, 73, 74, 75	18	157, 158, 160, 162, 165,172
9	78,80, 81, 82,85	19	173, 177, 178 (buscar dos nuevos o reformular los existentes en relación a la definición de la competencia).
10	86, 87, 90, 91, 92	20	179, 181, 182, 184

Fuente: Guía validación de Expertos

Siendo la propuesta anterior una sugerencia que proviene de un experto en el ámbito de las competencias, decidimos acoger su recomendación y, junto con las sugerencias realizadas por los demás especialistas, se procede a reducir significativamente el instrumento de 186 a 114 indicadores.

La segunda recomendación se refiere a cambiar dos denominaciones de las categorías de la escala de la siguiente manera:

**Tabla 36**  
**Categorías de la escala de dominio**

Escala anterior		Propuesta de mejora	
Denominación	Valoración	Denominación	Valoración
No poseo el indicador	0	No poseo el indicador	0
Básico	1	Básico	1
Intermedio	2	Intermedio	2
Aceptable	3	Bueno	3
Competente	4	Excelente	4

Este elemento del cuestionario de autoevaluación era un componente clave para poder determinar el grado de dominio o nivel alcanzado en el desarrollo de cada una de las competencias que tienen los profesores bimodales de la UTPL. Con este objetivo se definieron cinco niveles que empiezan desde no posee o no tiene desarrollada esa competencia (0) hasta ese momento y, el nivel excelente (4), donde podría considerarse que el profesor es competente en ese indicador o unidad de competencia. De ahí la importancia de solicitar el juicio de los expertos también sobre esta parte del instrumento y acoger las sugerencias.

A manera de conclusión, afirmamos que la prueba de validación por juicio de expertos constituyó una instancia de trabajo colaborativo a través de la cual se recogieron aportes valiosos que permitieron la mejora significativa del cuestionario de autoevaluación.

### **5.2.3. Prueba piloto del cuestionario de autoevaluación de competencias docentes (partes “A” y “B”)**

Realizadas las mejoras sugeridas por los expertos en la parte “A” y “B” del cuestionario de autoevaluación se pasó a la segunda fase del proceso de validación, para lo que se eligió al azar una muestra de 60 profesores bimodales o “jueces prácticos” (Feixas, 2006) con quienes se realizó el pilotaje del instrumento completo. Los profesores bimodales que participaron en la prueba piloto se distribuyen en función del área y especialidad de la siguiente manera:

**Tabla 37**  
**Profesores que participaron en la prueba piloto del instrumento de autoevaluación**

Orden	Áreas	Especialidad	N°	Total Profesores
1.	Administrativa	Administración Turística	3	11
		Contabilidad y Auditoría	1	
		Economía	2	
		Administración de Empresas	3	
		Secretariado Ejecutivo	2	
2.	Biológica	Industrias Agropecuarias	2	4
		Químico Biológicas	2	
3.	Sociohumanística	Ciencias Sociales	1	34
		Psicología	7	
		Inglés	5	
		Psicología educativa	3	
		Educación Parvularia	2	
		Ciencias Jurídicas	3	
		Comunicación Social	2	
		Trabajadora Social	1	
		Teología y Filosofía	2	
		Educación Infantil	1	
		Psicorrehabilitación	1	
		Filología y Lengua Hispánica	1	
		Lengua y Literatura	4	
		Psicología Infantil	1	
4.	Técnica	Sistemas informáticos	8	11
		Electrónica y Telecomunicaciones	1	
		Matemáticas	2	
<b>Total</b>				<b>60</b>

Elaboración: Propia

Se reunió a los profesores seleccionados en pequeños grupos de 5 a 8 personas, en la sala del Departamento de Ciencias de la Educación. Tras agradecerles su colaboración, se les explicó el motivo y objeto de esta prueba.

Se les entregó los dos bloques del instrumento de investigación (parte “A” y “B”) y con la ayuda de un proyector de imágenes se les explicó brevemente el objetivo, las instrucciones generales para responder y la estructura general de cada bloque. Se prefirió no leerles cada una de las preguntas ni darles mayores detalles con la finalidad de que fueran ellos los que vayan detectando si existe algo oscuro o difícil de responder. Se insistió en lo importante de la tarea que iban a realizar y que, por lo tanto, conforme fueran respondiendo las preguntas y desarrollando la autoevaluación hicieran una revisión minuciosa de cada pregunta, competencia e indicador, para detectar si algo no se entiende, es ambiguo, la redacción no está suficientemente clara o hay términos desconocidos que se necesita cambiar.

Esta prueba piloto resultó muy interesante, porque como se aplicó en grupos pequeños se pudo dialogar con los profesores, escuchar sus dudas y recoger todas las inquietudes. Así se detectó lo que aún no estaba suficientemente claro y requería ser mejorado. Además, se pudo establecer el tiempo que utilizaron en desarrollar cada una de las partes del cuestionario, que osciló entre 40 y 60 minutos. Para cumplimentar la parte “A” del cuestionario necesitaron entre 30 y 40 minutos, lo que se explica por las preguntas abiertas en las que debían escribir la respuesta. En cambio en la parte “B” (autoevaluación) ocuparon únicamente entre 20 y 30 minutos.

**Tabla 38a**  
***Sugerencias de los profesores que participaron en la prueba piloto, para mejorar la parte “A” del cuestionario de autoevaluación***

- Participación: 60 profesores
- Se anuló 1 cuestionario (n. 43) al detectarse un caso de docencia exclusiva en la modalidad a distancia.
- De los 59 profesores que participaron, 35 escribieron observaciones y 24 solo cumplimentaron el cuestionario sin puntualizar ninguna sugerencia.

No. Instrumento	No. Pregunta	Observaciones	f	%	
1, 8, 14, 31 y 40	2.5	Agregar asignaturas de pre y postgrado.	1	5	10,6
		Cambiar período académico: octubre/ 2012-feb/ 2013.	3		
		Al mencionar las asignaturas se pierde la confidencialidad del instrumento.	1		

No. Instrumento	No. Pregunta	Observaciones	f		%
11, 18, 20, 25, 29 y 53	2.7	No debería ir el literal g. (No he realizado ninguna publicación).	1	6	12,8
		Tomar en cuenta artículos de divulgación o difusión.	4		
		Preguntar en primer lugar si tiene publicaciones y luego especificar el número de publicaciones	1		
1	3.1	Falta especificar si la docencia es cualquier nivel o si es solo en el universitario.	1		2,1
3, 17, 10, 29, 31 y 45	3.8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hace falta separar en modalidades.</li> <li>Se ha tomado en cuenta todos los aspectos de la docencia e investigación.</li> <li>Donde se colocaría la gestión interna de la UTPL?</li> <li>Agregar función de servicios.</li> <li>Ubicar respuestas predeterminadas.</li> </ul>	6		12,8
4	1.5	¿Es necesaria la opción ninguna?	1		2,1
7	2.6	Se debe incluir proyectos de extensión.	1		2,1
15	3.9 y 3.10	Deberían ser de selección múltiple.	1		2,1
16, 21, 24, 32, 33, 35, 36 y 53	3.15	<ul style="list-style-type: none"> <li>Especificar si es en las dos modalidades.</li> <li>Unificar el literal l y m.</li> <li>Unificar el literal d y f.</li> <li>La escala resulta confusa.</li> <li>Dejar a criterio del docente, no seleccionar únicamente 3.</li> <li>Falta indicar a que se refiere la prioridad 2.</li> <li>Agregar cursos de redacción y ortografía y también sobre elaboración de guías.</li> <li>Mejorar la redacción de la instrucción.</li> <li>Agregar “Trabajo en equipo” como algo importante para el desarrollo de la docencia y la investigación.</li> </ul>	8		17,0

No. Instrumento	No. Pregunta	Observaciones	f	%
16, 33, 25 y 36	2.8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta columna para número de publicaciones.</li> <li>Cambiar intervenido por participado.</li> <li>No es clara.</li> </ul>	4	8,5
16	3.7	Sería mejor al mes y por horas.	1	2,1
17	3.12	Falta una alternativa bimodal.	1	2,1
17 y 29	3.13	La preparación de los docentes debe ser permanente e integral. Especificar si es una o varias opciones que se puede marcar.	2	4,3
32	2.3	¿Experiencia docente únicamente universitaria?	1	2,1
37	1.2, 1.3 y 1.4	Estas preguntas están de más.	1	2,1
54	2.9	Incluir pase directo a la sección 3 si no está realizando estudios en la actualidad.	1	2,1
29		Sería oportuno preguntar el tiempo que el profesor dedica a sus labores fuera del horario de trabajo.	1	2,1
30		Borrar de las instrucciones en el párrafo 1 la palabra “nos”	1	2,1
37		<ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntar si se ha recibido capacitación para ser profesor en ambas modalidades.</li> <li>Dar mayor importancia a la publicación de artículos.</li> </ul>	1	2,1
48		Capacitar a los docentes jóvenes en los temas señalados. El cuestionario es bastante claro.	1	2,1
21 y 54		Especificar las formas de respuesta, no se detalla si se puede seleccionar una o varias opciones.	2	4,3
60		Más planificación en la formación y capacitación de los docentes.	1	2,1
<b>Total de respuestas</b>			<b>47</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Cuestionario de autoevaluación de competencias docentes  
**Elaboración:** Propia

Todas las sugerencias que señalaron los profesores bimodales en la prueba piloto, para la mejora del cuestionario y que constan en el cuadro anterior han sido analizadas e implementadas en la medida en que el cambio solicitado resultó pertinente. Las mejoras recomendadas se sintetizan en tres ámbitos del cuestionario, a saber:

- **Cambios en el contenido de las preguntas:**

- ✓ En la pregunta 3.8 se incorporó el ámbito de gestión institucional.
- ✓ Agregar función de servicios en la pregunta 3.8, cambio que no se tomó en consideración puesto que los docentes en los últimos años ya no realizan estas actividades.
- ✓ En la pregunta 3.13 no se realizaron los cambios, porque las alternativas son excluyentes, por lo tanto, hay una sola respuesta.
- ✓ En la pregunta 3.15 se unificó los literales l y m; los literales d y f no amerita unificación. Además se dejó una sola columna para evitar confusión y se mejoró la redacción de la instrucción.
- ✓ En esta misma pregunta (3.15) no se consideró la solicitud de dejar libertad a los profesores para elegir el número de cursos que desearan, porque interesaba conocer la prioridad en su formación y más de tres respuestas complica la tabulación; la incorporación de nuevos cursos no se realizó puesto que en la pregunta se contempla la alternativa “otros” en la que podían escribir todos los que consideren necesarios.

- **En la estructura y planteamiento de las preguntas**

- ✓ En relación a la pregunta 2.3 se puntualizó que se trataba de la docencia en la UTPL.
- ✓ En la pregunta 2.6 se agregó proyectos de extensión y en la 2.7 artículos de divulgación o difusión.



- ✓ Ante la sugerencia de convertir las preguntas 3.8, 3.9 y 3.10 en categorizadas incluyendo respuestas predeterminadas el cambio no fue realizado, porque interesaba conocer directamente de los mismos profesores las actividades que se encuentran desarrollando actualmente además de las fortalezas y limitaciones de la bimodalidad.
  - ✓ Como la pregunta 3.8 es abierta y contempla dos columnas para distinguir las actividades de la presencial y a distancia, se consideró que no era pertinente introducir más cambios.
- **Eliminación y/o incorporación de preguntas**
    - ✓ No se considera adecuado eliminar las preguntas 1.2, 1.3 y 1.4 porque son variables fundamentales en la investigación para correlacionarlas con las competencias de los profesores.
    - ✓ En la pregunta 2.5 ante las dos sugerencias señaladas se decide eliminar el ítem para evitar que se pierda la confidencialidad en el instrumento.
    - ✓ No se eliminó el literal g de la pregunta 2.7 teniendo en cuenta que en la UTPL no todos los profesores poseen publicaciones. Tampoco se estimó pertinente realizar una pregunta previa de si tiene o no publicaciones.

**Tabla 38b**

***Sugerencias de los profesores que participaron en la prueba piloto, para mejorar la parte “B” del cuestionario de autoevaluación***

No. Instrumento	No. Indicador	Observaciones	f	%
2, 4, 15, 29 y 54	4, 45, 50, 53, 82, 104 y 105	Indicadores confusos, falta claridad, plantearlos de forma más sencilla.	5	14
4 y 15	104, 109 y 110	Son indicadores solo para directivos	2	6
6	77	Dividir este indicador en dos	1	2.7
12	3 y 5	Revisar	1	2.7

No. Instrumento	No. Indicador	Observaciones	f	%
16	58	Unificar con el 46, son similares.	1	2.7
	59	Unificar con el 44, son similares.		
17	36 a 39	Estos indicadores están dirigidos a la Modalidad a distancia, falta el componente presencial.	1	2.7
	50	Es una pregunta general/amplia; son 30/31 competencias.		
19	104	Falta agregar instituciones educativas, de salud.	1	2.7
21	58	Es difícil a distancia, no se puede cambiar en el proceso la metodología.	1	2.7
	75	En MaD la evaluación ya está definida previamente.		
22	52	Similar al 31. Podría quedar "Estrategias y actividades creativas".	1	2.7
	76	Sería conveniente dejar solo "Utilizo criterios de evaluación para valorar..."		
	109	Similar al 14.		
23	9	Podría quedar: Soy paciente y tolerante con alumnos y colegas.	1	2.7
24, 28, 30, 32, 48, 54	Instrucciones	Mejorar el párrafo 4, puntualizar la forma de marcar. Cambiar en las instrucciones cumplimentó por realizó o respondió. Cambiar cumplimentó por completó.	6	17
29	84	En modalidad a distancia no se conocen los resultados cuando la calificación es automática.	1	2.7
30	38	Preguntar sobre la pertinencia del texto básico.	1	2.7
31	52	En la modalidad a distancia me siento limitada en el sistema de evaluación, por lo que no se puede implementar actividades variadas que contribuyan a la nota general.	1	2.7
	74	Es más fácil hacerlo en la presencial.		

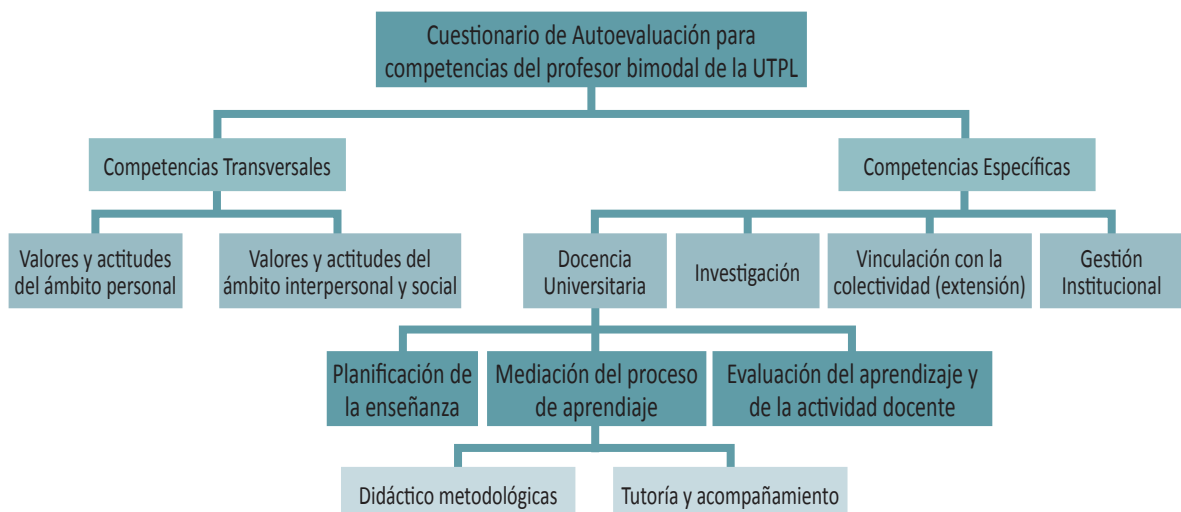
No. Instrumento	No. Indicador	Observaciones	f	%
32	36	No hay guía didáctica en la presencial, pero los mismos elementos sirven para la presencial.	1	2.7
	55 y 56	Son similares y apuntan al trabajo en equipo.		
36	24	Cambiar por idioma Inglés	1	2.7
	112 y 114	Se podrían fusionar		
	79 y 80	Se podrían fusionar		
37	77	Se podría dividir el indicador	1	2.7
38	28	Mejorar el ítem: Conozco y/o puedo determinar el perfil de los futuros estudiantes.	1	2.7
	29	(Plan docente) en MaD se trabaja con una guía didáctica.		
	32	No se puede contestar para la MaD		
	65	Como los contenidos están previamente determinados en los programas de estudio, quizás se deba incluir no aplica o eliminar el indicador.		
	96	Mejorar el indicador, agregar cuando lo solicitan o lo considera necesario.		
40	34	En la presencial no hay mucha capacitación.	1	2.7
	43	Esto se lo hace en la guía y en los anuncios del EVA.		
54	78	Se recomienda incluir la opción de no aplica.	1	2.7
58	64	Cambiar por fuera de los horarios de tutoría.	1	2.7
<b>OBSERVACIONES GENERALES</b>				
33	Se podría cambiar la escala por: no aplica, regular, bueno, muy bueno y excelente. Hay indicadores que se podrían responder con sí o no.		1	2.7
34	<ul style="list-style-type: none"> <li>Agregar una competencia relacionada con capacidad tecnológica, para crear recursos educativos, material multimedia, hacer un buen uso del entorno virtual de aprendizaje.</li> <li>Incluir en el 3.1. medir conocimientos básicos del idioma Inglés.</li> </ul>		1	2.7
36	Instrumento muy largo, se podría reducir a 100 indicadores.		1	2.7

No. Instrumento	No. Indicador	Observaciones	f	%
58		Me parece bien el instrumento, se entienden los indicadores.	1	2.7
55		Se debe indicar si se debe llenar todas las preguntas sin omitir ninguna.	1	2.7
Total			36	100

Se recogieron todas las sugerencias señaladas por los profesores bimodales en la prueba piloto y, a partir del análisis de cada una de ellas, se decidió implementarlas en la medida en que el cambio solicitado resultó pertinente para la mejora del cuestionario de Autoevaluación.

#### 5.2.4. Versión definitiva de la parte “B” del cuestionario de autoevaluación de competencias docentes.

A partir de los resultados obtenidos en la prueba piloto aplicada a los 60 profesores participantes, se procesaron y analizaron todas las observaciones y se realizaron los cambios considerados válidos, lográndose, así, la versión final del instrumento de investigación. Como la parte “A” del cuestionario ya se revisó en el apartado anterior, ahora nos centraremos en la parte “B”. Observemos la estructura general de esta parte en el gráfico siguiente.



Fuente: Cuestionario de Autoevaluación

Elaboración: Propia

**Figura 18. Estructura de la parte “B” del Cuestionario de Autoevaluación de Competencias Docentes**

La parte “B” del cuestionario quedó definitivamente estructurado en torno a 20 competencias, con un total de 114 indicadores o ítems agrupados en dos grandes áreas o familias competenciales: transversales (2 dimensiones, 4 competencias, 26 indicadores) y específicas (16 competencias, 88 indicadores). Las competencias específicas, a su vez, comprenden 4 dimensiones: docencia (10 competencias, 56 indicadores), que se subdivide en planificación, mediación del aprendizaje y evaluación. La dimensión de investigación (3 competencias, 16 indicadores), vinculación con la colectividad (1 competencia, 6 indicadores) y gestión institucional (2 competencias, 10 indicadores).

**Tabla 39**  
**Competencias e indicadores del cuestionario de autoevaluación**

Ámbitos o familias competenciales		Dimensiones		Total de Competencias		Total de Indicadores		
A. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	1. Docencia universitaria	1.1. Planificación de la enseñanza.	2		10	12		
		1.2. Mediación del proceso de aprendizaje						
		1.2.1. Didáctico - metodológicas	4	6		20	32	56
		1.2.2. Tutoría y acompañamiento	2			12		
		1.3. Evaluación del aprendizaje y de la actividad docente	2			12		88
	2. Investigación e Innovación	3		16				
	3. Vinculación con la colectividad (extensión)	1		6				
	4. Gestión institucional	2		10				
B. COMPETENCIAS TRANSVERSALES	5. Actitudes y valores personales e interpersonales	5.1. Valores y actitudes del ámbito personal	2		4	11		
		5.2. Valores y actitudes del ámbito interpersonal/ social	2			15		26
<b>Total</b>				<b>20</b>	<b>114</b>			

Fuente: Cuestionario de autoevaluación de competencias

Elaboración: Propia

Si bien en la figura 18 se puede observar que las competencias transversales, que comprenden las actitudes y valores personales e interpersonales, están ubicadas en primer lugar, dada la importancia que estas competencias tienen tanto para el profesor como la institución; pero como las competencias transversales son comunes en las dos modalidades, en la versión final del cuestionario se trasladaron al final para evitar cierto malestar psicológico que se detectó en la prueba piloto, al tener que trabajar primero con una sola escala y luego con 2 escalas. La versión definitiva del cuestionario, partes "A" y "B", se incluyen en el Anexo 1 de la Tesis.

#### **5.2.5. Análisis de consistencia interna del cuestionario de autoevaluación en función de los resultados de la prueba piloto.**

Es necesario empezar por comprender que la consistencia interna o confiabilidad se la define como la estabilidad o consistencia de los resultados obtenidos, es decir, se refiere al grado en que la aplicación repetida del instrumento, al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados. El estudio de consistencia interna de los ítems del cuestionario de Autoevaluación de Competencias del Docente Bimodal de la UTPL se realizó mediante el cálculo del índice Alpha de Cronbach.

El Alpha de Cronbach permite encontrar el grado de consistencia interna de las variables utilizadas en el instrumento, donde cuanto más cercano esté el valor del Alpha a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems que componen el instrumento de medida (Nuviala et al. 2008, p. 12). A su vez, Schuschny & Soto (2009, p. 46) aclaran que se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y, por tanto, llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes. Mediante el uso del paquete estadístico SPSS, versión 20, se obtuvieron los resultados de fiabilidad del instrumento en estudio, cuyos valores se detallan a continuación:

Tabla 40

**Fiabilidad del cuestionario de autoevaluación, mediante Alpha de Cronbach, con los resultados de la prueba piloto**

A. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	PRESENCIAL		DISTANCIA	
	Alfa de Cronbach	No. de elementos	Alfa de Cronbach	No. de elementos
	0,99	90	0,97	90
1. Docencia universitaria	0,98	58	0,96	58
1.1. Planificación de la enseñanza	0,89	13	0,87	13
1.2. Mediación del proceso de aprendizaje	0,98	33	0,93	33
1.2.1. Competencias didáctico–metodológicas	0,98	21	0,93	21
1.2.2. Competencias de tutoría y acompañamiento	0,91	12	0,77	12
1.3. Evaluación del aprendizaje y de la actividad docente	0,93	12	0,86	12
2. Investigación	0,90	14	0,86	14
3. Vinculación con la colectividad (extensión)	0,88	8	0,82	8
4. Gestión institucional	0,93	10	0,90	10
B. COMPETENCIAS TRANSVERSALES	Alfa de Cronbach		No. de elementos	
	0,88		26	
5. Valores y actitudes del ámbito personal	0,77		11	
6. Valores y actitudes del ámbito interpersonal/ social	0,85		15	

**Fuente:** Instrumento de autoevaluación de competencias.

**Elaboración:** Propia

La fiabilidad referente a las áreas o familias competenciales fue alta, con valores entre 0,88 y 0,99, especialmente en las competencias específicas se acercó más a uno. Sin embargo; conforme se fue desagregando el instrumento, la fiabilidad fue disminuyendo en cada uno de sus elementos, aunque siguió manteniéndose un alfa de Cronbach superior a 0,7, valores que indican que los diferentes ítems o indicadores del instrumento están relacionados entre

sí, de acuerdo a como lo establece la literatura y lo confirma Díaz, (2012, p. 26) quien recalca que son valores aceptables para los propósitos de investigación  $\geq 0,7$ , y para propósito de toma de decisiones  $\geq 0,9$ . Sin embargo, se espera que dicho índice este por encima de 0,7.

La disminución del Alfa se explica porque al desagregar el instrumento en cada una de sus dimensiones y competencias el número de elementos que las conforman disminuyen y, por lo tanto, reflejan resultados más específicos del contexto que se analiza. Además, existen indicadores que son propios de una modalidad de estudios y no son comunes a las dos modalidades, por lo que los resultados mostraron ciertas diferencias. Por último, es necesario recordar que estos índices se calcularon a partir de la prueba piloto, utilizando una muestra de 60 sujetos.

En forma general, se puede afirmar que el instrumento es confiable, porque presentó buena consistencia interna de sus elementos, a pesar del tamaño de la muestra piloto, de lo que se puede inferir que al realizar un re-test se obtendrán resultados similares, lo que se analizará con los resultados del estudio a toda la población.

### **5.3. Aplicación del cuestionario de autoevaluación a los profesores bimodales de la UTPL**

Una vez cumplidos todos los procedimientos de elaboración, validación por los jueces, la experiencia piloto, la reflexión continua sobre los resultados y valoraciones que permitieron realizar los ajustes necesarios en la estructura, contenido, extensión y la redacción de las dos partes del instrumento, se tomó la decisión de aplicarlo a todos los profesores bimodales. Esta última fase del estudio empírico tuvo una duración aproximada de 1 mes y medio, se inició el miércoles 12 de septiembre y concluyó el miércoles 31 de octubre del 2012. Proceso en el que se cumplió con las siguientes actividades:

- a) **Elaboración del cronograma para la aplicación de los instrumentos.** Planificación en la que se establecieron 12 grupos, conservando los departamentos con los que cuenta la UTPL, según la nueva estructura y el número de profesores de cada titulación (Ver anexo 7 en el CD-ROM).



- b) **Reproducción del instrumento de investigación.** Se realizó el trámite administrativo en EdiLoja para la reproducción de 500 ejemplares del cuestionario de autoevaluación (parte “A” y “B”), material que estuvo listo una semana antes de empezar el proceso de recolección de información.
- c) **Entrevista con el Director General de Recursos Humanos,** para solicitar la autorización correspondiente a fin de convocar y aplicar a todos los profesores bimodales el instrumento de recolección de información. Se aprovechó esta ocasión para pedirles sus opiniones y criterios acerca del perfil ideal del docente bimodal. Se le entregó una carpeta con el resumen del proyecto de investigación, los instrumentos a utilizar, el perfil ideal del docente bimodal, el cronograma de aplicación de los instrumentos y la solicitud escrita para que autorice el permiso correspondiente.
- d) **Entrevista con la Directora General de Modalidad Abierta y a Distancia,** a fin de explicarle sobre la investigación que se está llevando adelante y solicitarle el permiso para aplicar a todos los profesores de la Modalidad a Distancia el cuestionario de recogida de datos. Además, se le entrega una carpeta con el resumen del proyecto de investigación, los instrumentos a utilizar, el perfil ideal del docente bimodal, el cronograma de aplicación de los instrumentos y la solicitud escrita para la respectiva autorización. Se aprovechó también la entrevista para solicitarle la revisión de las 20 competencias del perfil ideal y nos haga conocer las sugerencias que considere necesarias.
- e) **Solicitud a la Dirección General Académica** para utilizar el aula 427 en la aplicación los instrumentos de investigación a los profesores bimodales. Se solicitó el aula denominada High Flex, porque es una sala moderna, equipada con una pantalla inteligente que nos permitió cargar con anticipación el instrumento de investigación y proyectarlo en una pantalla amplia, lo que brindó visibilidad suficiente y gran calidad de imagen de cada uno de los componentes del instrumento. Además, manejar con agilidad la explicación, porque al disponer de una pantalla táctil, permitió demostrar con ejemplos la forma correcta de cumplimentar el cuestionario.

Esta aula estaba equipada con un proyector de video y dos cámaras, una para enfocar al investigador y otra para el grupo de profesores, lo que ofrecía la posibilidad de

grabar imagen y audio y visualizar a todo el grupo mientras trabajaba. Sin embargo, no se creyó conveniente activar las cámaras todo el tiempo, porque inquietaban a los profesores y no permitían la tranquilidad y concentración necesaria, solo se utilizaron en dos o tres ocasiones para grabar algunos momentos de la actividad.

- f) Otra actividad importante fue la elaboración de los listados definitivos de los 424 profesores bimodales, que se organizaron por titulaciones y departamentos, con los nombres completos de los profesores en orden alfabético, el número de la extensión del lugar donde laboran y una columna para registrar la asistencia el día de la administración del cuestionario.
- g) **Convocatoria a los profesores bimodales por departamentos.** La convocatoria se realizó mediante un documento escrito en donde se explicaba a los profesores el objetivo de la investigación y se incluía una breve motivación, invitándoles a colaborar con entusiasmo en esta actividad. Además, los Directores de los Departamentos se encargaron de enviar la convocatoria por correo electrónico a sus profesores recordándoles el día y hora que debían acudir para la aplicación del cuestionario de autoevaluación.
- h) **Entrevista con los directores de cada departamento,** para solicitarles su ayuda en el trabajo de investigación, colaboración que implicaba: 1) conceder permiso de 1 hora y 30 minutos a los profesores del departamento para concurrir a la sala 427, segundo piso del edificio Virginia Riofrío para cumplimentar el cuestionario de autoevaluación y 2) convocarles el día y hora que corresponda según el cronograma.

En esta oportunidad se les entregó la convocatoria para los profesores de su departamento, el documento con la autorización de la Dirección Recursos Humanos, la nómina de profesores y el cronograma con las fechas para la administración del instrumento de investigación.

- i) **Procedimiento para la administración del cuestionario de recolección de datos.**

Una vez cumplidos todos los trámites administrativos de permisos, espacio físico, reproducción de materiales, el siguiente paso fue convocar a los profesores bimodales,

actividad que se realizó de manera directa, a través de dos medios: documento impreso y el correo electrónico enviado por el Director o Coordinador de cada Titulación. Con anticipación se visitó la sala High Flex para constatar que los recursos tecnológicos funcionen con normalidad, ordenar adecuadamente el mobiliario y subir el instrumento que se iba a utilizar.

Según el cronograma establecido la administración del instrumento de investigación se inició el miércoles 12 de septiembre con el grupo de Psicología y se concluyó con el proceso de administración el 31 de octubre del 2012, aunque se continuó aplicando unos últimos instrumentos hasta la primera semana del mes de noviembre, con lo cual se cerró la recolección para poder avanzar en la tabulación de la información.

En cada jornada, con la finalidad de preparar la sala, encender los equipos y tener los materiales listos, siempre se acudió con suficiente tiempo, antes de que lleguen los profesores; conforme iban ingresando se les hacía firmar en un registro con la finalidad de contabilizar la asistencia de los integrantes de cada grupo. En todas las jornadas de aplicación del instrumento de autoevaluación estuve presente realizando las actividades previas, durante el desarrollo de cada jornada, impartiendo las indicaciones iniciales y atendiendo cualquier pregunta e inquietud que surgía en los profesores asistentes.

Cuando ya había un número suficiente de profesores en la sala se procedía a distribuir los cuestionarios y en cuanto todos los profesores tenían el documento en sus manos, se daba inicio a la actividad.

El protocolo de explicación que se utilizó en la administración del cuestionario siempre fue el mismo: el objetivo de la investigación, motivación para contestar con sinceridad, solicitar la colaboración para responder a todos los ítems consignando datos fidedignos y agradecer por su participación. En este primer momento se consumía entre 10 y 15 minutos y, con la ayuda de la pantalla inteligente, se explicaba la estructura general del instrumento y se realizaba la demostración de cómo cumplimentar cada una de las partes del mismo. Finalmente, se respondía a las inquietudes de los profesores.

Los profesores tenían libertad para desarrollar el cuestionario a su propio ritmo. Con la finalidad de que estuvieran totalmente despejados y atentos, se les pidió que primero cumplimentaran la parte “B” del cuestionario de autoevaluación, es decir, lo que correspondía a las competencias docentes; actividad en la que utilizaron en promedio entre 20 y 25 minutos y después respondieron las preguntas de la parte “A” del cuestionario, en el que ocuparon un tiempo mayor, que varió entre 30 y 40 minutos, debido a las preguntas abiertas en las que debían escribir las respuestas.

Para la aplicación del instrumento se contó con la ayuda de dos personas: Una profesora del IPED, integrante del equipo del proyecto interno de la institución, que colaboró durante la recolección de la información en los grupos y una profesional contratada específicamente para esta actividad. Las dos profesoras conocían el proyecto, los objetivos de la investigación el instrumento que se iba a utilizar. Fueron preparadas con anticipación sobre la estructura de cada parte del instrumento de investigación, la forma de responder y cómo administrar el proceso de aplicación. Como responsables del estudio, las investigadoras estuvimos atentas en todas las jornadas para responder inquietudes y atender a cada uno de los profesores que requirieron de alguna ayuda.

En el proceso de recolección de información se utilizaron los siguientes recursos: cámara fotográfica, libreta de apuntes, registro de asistencia, bolígrafos, correctores líquidos y los cuestionarios de investigación. Para facilitar la entrega ya estaban organizados debidamente y etiquetados por grupos en sobres manila para cada día.

En todo el proceso de recolección de datos se utilizó 1 mes y medio, a pesar de haber planificado concluirlo en dos semanas, con 3 jornadas diarias, en horarios: de 8:30 – 10:00, de 10:30 – 12:00 y en la tarde de 16:00 – 17:30. Sin embargo, a pesar de la convocatoria, la planificación anticipada del cronograma y los permisos solicitados, debido a las diferentes actividades que tienen que cumplir los profesores en la UTPL, solo se pudo administrar el cuestionario en los grupos preestablecidos al 66% de los profesores; el otro 34% se tuvo que aplicar en pequeños grupos de 3 o 4 profesores en la sala del Departamento de Ciencias de la Educación, en la cual también se disponía de un proyector para explicarles el desarrollo del instrumento de investigación.

Finalmente, también se necesitó visitar en los diferentes lugares de trabajo a los profesores que todavía no habían concurrido para cumplimentar el instrumento. Esta fase se tornó un tanto lenta y extendió el tiempo estimado para la aplicación. Todo esto debido a que los profesores pertenecen a diferentes departamentos, tienen diversas funciones y trabajan en horarios distintos, por lo que se tuvo que acudir en varias ocasiones a una misma dependencia para ubicar algunos profesores bimodales.

Concluido el proceso de aplicación del instrumento es conveniente puntualizar en el cuadro siguiente los datos de la población invitada y el total de profesores bimodales de quienes fue posible recoger la información.

**Tabla 41**  
***Población contemplada en la investigación***

Descripción	Total	Porcentaje
Población diana a investigar	424	100
Población investigada	403	95,05
Población no investigada	21	4,95

Gracias al registro de asistencia que se llevó de la participación de los profesores en la investigación se pudo constatar que solo se perdieron 21 profesores, el 5% del total, de quienes no se pudo recoger información para la investigación por las razones que se especifican en el cuadro siguiente:

**Tabla 42**  
***Justificación de la población no investigada***

Descripción	Total	Porcentaje
Maternidad y salud	5	23,81
Estudios en universidades del exterior	11	52,38
Comisión de servicios	2	9,52
No devolvieron los instrumentos	3	14,29
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

**j) Preguntas frecuentes.**

- En la parte “A” del cuestionario hubo dos preguntas (ítems 2.7 y 2.8) que siempre requirieron alguna explicación adicional, para contestarlas correctamente. Tenían dificultad para comprender la instrucción y en lugar de escribir el número marcaban con una (X) y se tenía que realizar con frecuencia esta aclaración.

También manifestaron constante inquietud en la forma de responder las preguntas 3.7, referente a la asignación de porcentajes en cada una de las tres funciones universitarias y la 3.8, sobre las actividades que realizan en la docencia, investigación, extensión y gestión, lo que se solucionó dándoles un ejemplo. En relación a esta pregunta se cuidó de utilizar el mismo ejemplo en todas las explicaciones para evitar influir en sus respuestas.

Por último en la pregunta 3.15 en la que se debía seleccionar en orden de prioridad tres temas para su formación, a pesar de haberla reestructurado después del pilotaje, dejando una sola columna para responder la pregunta, todavía continuaba la confusión, por lo que hubo que recordarles con frecuencia que no eligieran más de tres alternativas.

- En la parte “B” del Cuestionario de Autoevaluación fueron frecuentes las preguntas e inquietudes que surgían a la hora de valorar los indicadores 3, 8, 9, 10 y 11, los mismos que estaban orientados más a la modalidad a distancia antes que en la presencial. Realizada la explicación correspondiente continuaban trabajando normalmente.

**k) Codificación del instrumento de investigación.** En cada documento se utilizaron dos numeraciones, un número de acuerdo al orden en que los profesores entregaban los cuestionarios y el segundo número correspondía al orden de tabulación. Además, en la parte “A” del cuestionario se requirió codificar cada una de las preguntas con sus alternativas de respuesta, para facilitar la tabulación.

Una vez recogidos la mayoría de los cuestionarios, se procedió a la organización, numeración continua de los instrumentos y codificación de todas las preguntas y las

alternativas de respuestas, para la posterior tabulación. El ingreso de datos se realizó primero de la parte “A” de todos los cuestionarios de autoevaluación y después la parte “B”.

- l) Tabulación e ingreso de los datos al sistema SPSS.** Una vez ingresadas las variables en el visor de “vista de variables” y los datos en la ventana “vista de datos” del paquete estadístico SPSS, versión 20, se procedió a realizar la sistematización de los resultados de acuerdo a las necesidades de cada variable.
  
- m) Procesamiento y análisis de la información.** Para el procesamiento de la información se calcularon medias ( $\bar{X}$ ) y desviaciones típicas ( $\sigma$ ) de los resultados de acuerdo a lo requerido para el análisis de los datos. De la parte “A” del cuestionario se necesitaron frecuencias y porcentajes de cada variable. También se estableció relaciones de las variables personales, académicas y laborales con las competencias transversales y específicas identificadas y también con los perfiles competenciales determinados. Además, para confirmar la fiabilidad del instrumento se analizó la consistencia interna de las escalas a través del análisis de los resultados de la aplicación final del instrumento, mediante el índice alfa de Cronbach y el método de dos mitades.

#### **5.4. Análisis de consistencia interna del cuestionario de autoevaluación en función de los resultados del estudio final.**

Tras realizar las correcciones al cuestionario de autoevaluación, partes “A” y “B”, siguiendo los criterios y observaciones de los expertos y los resultados de la prueba piloto, se procedió a la administración del instrumento de autoevaluación a los 403 docentes bimodales de la UTPL. Una vez procesada la información de todo el estudio empírico se sometieron los resultados al tratamiento estadístico mediante el uso del paquete estadístico SPSS, versión 20, se obtuvo los resultados de fiabilidad del instrumento, valores que se presentan en el cuadro siguiente:

Tabla 43

**Fiabilidad del cuestionario de autoevaluación, mediante el Alpha de Cronbach, con los resultados del estudio final**

A. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	PRESENCIAL		DISTANCIA	
	Alfa de Cronbach	No. de elementos	Alfa de Cronbach	No. de elementos
	0,96	88	0,97	88
1. Docencia universitaria	0,95	56	0,96	56
1.1. Planificación de la enseñanza	0,78	12	0,91	12
1.2. Mediación del proceso de aprendizaje	0,94	32	0,94	32
1.2.1. Competencias didáctico–metodológicas	0,93	20	0,93	20
1.2.2. Competencias de tutoría y acompañamiento	0,86	12	0,86	12
1.3. Evaluación del aprendizaje y de la actividad docente	0,86	12	0,87	12
2. Investigación	0,91	16	0,90	16
3. Vinculación con la colectividad (extensión)	0,78	6	0,84	6
4. Gestión institucional	0,86	10	0,89	10
B. COMPETENCIAS TRANSVERSALES	Alfa de Cronbach	No. de elementos		
	0,92	26		
5. Valores y actitudes del ámbito personal	0,87	11		
6. Valores y actitudes del ámbito interpersonal/ social	0,90	15		

**Fuente:** Instrumento de autoevaluación de competencias.

**Elaboración:** Propia

La fiabilidad identificada en relación a las familias competenciales es elevada porque arroja valores superiores a 0,9, especialmente en las competencias específicas que son las que más se acercan a uno. Sin embargo, conforme se desagrega el instrumento, similar a lo observado en la prueba piloto, la fiabilidad disminuye en cada uno de los elementos. Sin embargo, se mantiene un alfa superior a 0,7; valores aceptables para propósitos de investigación (alfa  $\geq$  0,7) de acuerdo a lo manifestado por Díaz (2012, p. 26). Lo que ratifica que los diferentes indicadores del instrumento están relacionados entre sí, confirmándose lo planteado en la prueba piloto.

Adicionalmente, se analizó la consistencia interna mediante el método de Dos Mitades; denominado también de las Mitades Partidas, que consiste en dividir (con la ayuda del



SPSS) los ítems de la prueba en dos partes iguales, correlacionar las puntuaciones totales de las dos mitades, multiplicar el coeficiente obtenido por 2 y dividir por el término 1 (uno) más la correlación de las dos mitades (Ruiz Bolívar, 2010, p. 9). Al respecto, Aiken (2003, p. 87) aclara que este método simplificado puede aplicarse a una sola prueba y “asignar calificaciones separadas a sus dos mitades seleccionadas de manera arbitraria”; los resultados obtenidos mediante este método se muestran a continuación:

**Tabla 44**  
**Fiabilidad del estudio final mediante la prueba de Dos Mitades**

A. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	PRESENCIAL					DISTANCIA					
	Alfa de Cronbach		No. de elementos	Correlación entre formas	Spearman-Brown	Alfa de Cronbach		No. de elementos	Correlación entre formas	Spearman-Brown	
	PI	PII				PI	PII				
	0,93	0,94	88	0,68	0,81	0,95	0,95	88	0,72	0,84	
1. Docencia universitaria	0,89	0,93	56	0,75	0,85	0,93	0,93	56	0,75	0,86	
1.1. Planificación de la enseñanza	0,80	0,80	12	0,21	0,34	0,83	0,90	12	0,63	0,77	
1.2. Mediación del proceso de aprendizaje	0,92	0,89	32	0,79	0,88	0,91	0,89	32	0,80	0,89	
1.2.1. Competencias didáctico–metodológicas	0,86	0,90	20	0,81	0,89	0,86	0,90	20	0,76	0,86	
1.2.2. Competencias de tutoría y acompañamiento	0,78	0,78	12	0,68	0,81	0,74	0,79	12	0,67	0,80	
1.3. Evaluación del aprendizaje y de la actividad.	0,78	0,75	12	0,69	0,82	0,82	0,77	12	0,64	0,78	
2. Investigación	0,87	0,80	16	0,76	0,87	0,87	0,80	16	0,75	0,86	
3. Vinculación con la colectividad (extensión)	0,56	0,84	6	0,48	0,64	0,63	0,85	6	0,62	0,77	
4. Gestión institucional	0,79	0,83	10	0,58	0,73	0,82	0,85	10	0,63	0,77	
B. COMPETENCIAS TRANSVERSALES	Alfa de Cronbach		No. de elementos	Correlación entre formas	Spearman-Brown						
	PI	PII									
	0,88	0,90	26	0,64	0,78						
4. Valores y actitudes del ámbito personal	0,86	0,74	11	0,62	0,77						
5. Valores y actitudes del ámbito interpersonal/ social	0,87	0,79	15	0,74	0,85						

**Fuente:** Instrumento de autoevaluación de competencias del docente bimodal de la UTPL.

**Elaboración:** Propia

Al igual que el procedimiento anteriormente explicado, los resultados mediante el método de dos mitades reflejaron excelentes indicadores (superiores a 0,7) en todos los componentes del instrumento. Por lo que en forma global el alfa de Cronbach, para las dos grandes áreas o familias competenciales del instrumento, mostró resultados muy satisfactorios.

Es importante destacar que, a pesar de la desagregación, también se evidenciaron resultados satisfactorios, tanto para las dimensiones como para las competencias. La única excepción se presentó en la dimensión de vinculación con la colectividad (extensión) que reflejó valores inferiores a 0.7, lo que se debe probablemente a que la dimensión se estructuró por pocos elementos y al dividirla en dos mitades estos se redujeron aún más, 3 en cada una de las partes. Sin embargo, a pesar de la limitación de la dimensión antes indicada, los resultados de consistencia interna en la primera parte, tanto en la modalidad presencial como a distancia, presentaron resultados aceptables, lo que permite inferir que el instrumento posee un alto grado de fiabilidad y confirmar lo que anteriormente se expuso en el apartado de la prueba piloto, que si se aplicaba un re-test al instrumento se obtendrían resultados similares.

El análisis antes realizado se complementa con la correlación entre formas que refleja resultados satisfactorios, es decir, presenta asociaciones moderadas y fuertes entre las formas (partes PI y PII), de acuerdo a los criterios expresados por Aguayo & Lora (2007 pp. 2-3):

- ✓ Si  $| r | < 0,3 \rightarrow$  la asociación es débil o correlación baja.
- ✓ Si  $0,30 \leq | r | \leq 0,70 \rightarrow$  la asociación o correlación es moderada
- ✓ Si  $| r | > 0,70 \rightarrow$  la asociación o correlación es fuerte.

De acuerdo, a estos criterios se puede establecer que existen asociaciones moderadas y fuertes entre las partes analizadas en cada uno de los componentes, es decir que los elementos están combinados de forma correcta y en su conjunto miden el constructo para el que fueron construidos. La única excepción se presentó en la subdimensión 1.1 (resultados de la modalidad presencial) donde se obtuvo una asociación débil, lo que se justifica porque las características que se están midiendo son propias de una sola modalidad y no de las dos.

Si se analiza el resultado del coeficiente de Spearman-Brown, método que corresponde al coeficiente de confiabilidad, tal como lo indica el cuadro anterior, los resultados obtenidos mostraron que el instrumento en su totalidad es confiable (manteniendo una consistencia interna de sus elementos) dado que los valores son superiores a 0,7; que es el mínimo aceptable en la literatura (Martín Arribas, 2004, p. 27), para poder emitir un criterio de fiabilidad de un instrumento.

Una vez cumplidos todos los procedimientos de validación de contenido por los jueces, la experiencia piloto, la reflexión sobre los resultados y el análisis estadístico de fiabilidad a través del Alfa de Cronbach y dos mitades se puede concluir que el instrumento reúne los criterios de validez y fiabilidad necesarios para nuestra investigación.



## CAPÍTULO 6

### CARACTERIZACIÓN DEL PROFESOR BIMODAL DE LA UTPL. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el estudio de campo para recoger la información de los profesores bimodales de la UTPL, se aplicó un instrumento de investigación denominado “Cuestionario de autoevaluación de competencias”, instrumento que se estructuró en dos grandes partes, cada una con su objetivo e instrucciones propias. La parte “A” destinada a conocer algunas variables que caracterizan la población investigada y la parte “B” orientada a determinar las competencias que poseen los profesores según su propia percepción.

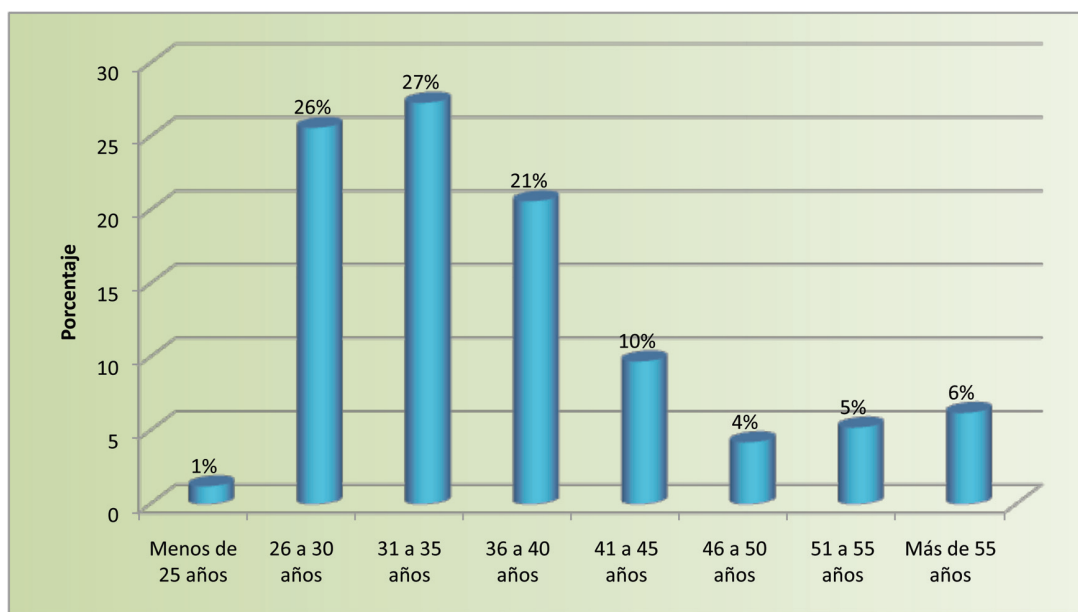
Este capítulo lo hemos destinado para exponer los resultados obtenidos sobre las variables personal, profesional-académica, laboral y los criterios de valoración y satisfacción con la actividad docente bimodal. Una vez procesada la información contenida en la primera parte del cuestionario se procedió a organizarla, tabularla y elaborar las tablas y los correspondientes gráficos que nos permiten observar de manera objetiva los datos. Finalmente, se realizó el análisis e interpretación de los resultados lográndose establecer algunas conclusiones sobre las variables clasificatorias contempladas en la investigación.

#### **6.1. Características personales del profesor bimodal de la UTPL**

En esta parte del estudio nos centraremos en caracterizar a los profesores bimodales de la UTPL a través de sus particularidades y rasgos personales, con la finalidad de describir

a este colectivo, que constituye la razón de ser de esta investigación. El primer bloque de preguntas del cuestionario permitió recoger información sobre cinco características personales del profesor bimodal, las mismas que se exponen a continuación:

1. **Edad.** Determinar la edad del grupo investigado siempre es importante, pero en el presente estudio esta variable era necesaria para correlacionarla con las competencias que poseen los profesores; por lo que, fue la primera pregunta que se formuló en el cuestionario, obteniéndose los resultados siguientes:



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 19. Profesores bimodales de la UTPL clasificados por edad**

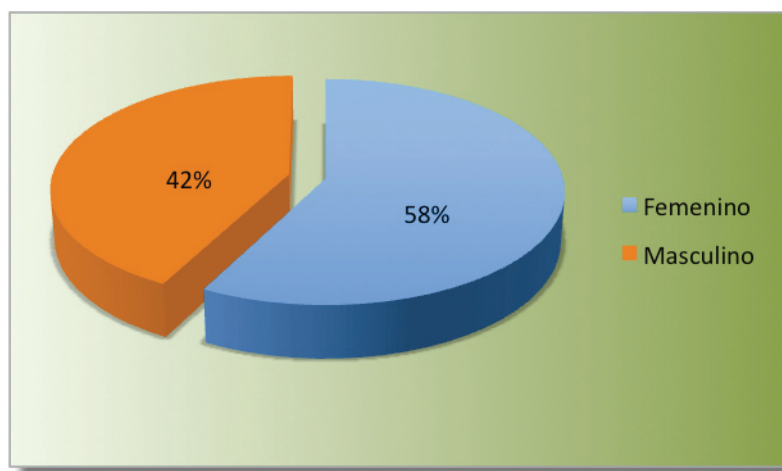
Como se observa en el gráfico anterior, las edades del grupo de profesores bimodales investigados están distribuidas de manera desigual en las ocho categorías previamente establecidas. El porcentaje más alto de profesores es el 27% (110) que tienen entre 31 y 35 años; sigue el 26% (103) con edades de 26 a 30 años. Si sumamos estos dos valores obtenemos que el 53% de los docentes se ubican en edades que van desde los 26 a 35 años, lo que permite afirmar que en su mayoría los profesores que conforman este grupo son jóvenes.

También encontramos un importante 21% (83) profesores cuyas edades corresponden al rango de 36 a 40 años. Y por último, un bloque que lo conforma el personal docente con mayor experiencia, que representa el 25% del colectivo total. Grupo compuesto

por el 10% (39) con edades entre los 41 – 45 años; un 4% entre 46 y 55 años; 5% de 51 a 55 y un 6% son mayores de 55 años.

De la información antes comentada dos son los datos importantes que la investigación nos revela y que debemos destacar: el primero que la gran mayoría (73%) de los profesores bimodales se ubican entre 26 y 40 años y segundo, a partir de los 41 años se observa que la plantilla de profesores disminuye significativamente a un 19%, hecho que tiene su explicación en la política de compra de renuncias que la institución emprendió a partir del 2001 con todos los profesores que laboraban a medio y tres cuartos de tiempo o por horas en la UTPL, aunque tenían varios años colaborando en la institución, esto con la finalidad de incorporar personal joven a tiempo completo; proceso en el que lamentablemente no se realizó una adecuada selección del personal nuevo, ingresando profesionales sin ninguna experiencia y/o que acababan de egresar de la propia institución.

2. **Sexo.** Es la segunda variable contemplada en la investigación a los docentes bimodales de la UTPL.



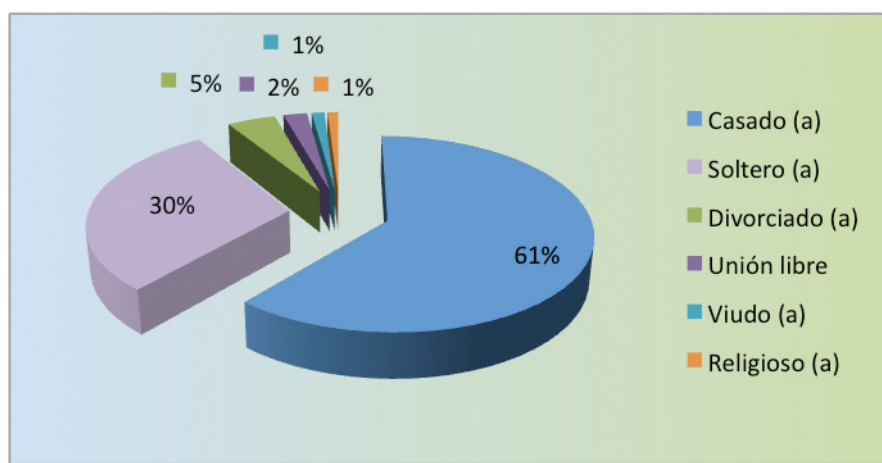
Fuente: Encuesta a profesores

**Figura 20. Profesores bimodales de la UTPL clasificados por sexo**

En relación a la variable sexo, la población investigada está conformada por un 58% (232) de mujeres y el 42% (171) varones; lo que significa una mayor presencia de la mujer en este estudio.

Si relacionamos sexo y edad encontramos porcentajes similares entre varones y mujeres en las edades de 26 a 40 años (varones 73% y mujeres 74%).

3. **Estado Civil.** Otra de las variables clasificatorias que se incluyó en la presente investigación es el estado civil de los profesores bimodales de la UTPL.

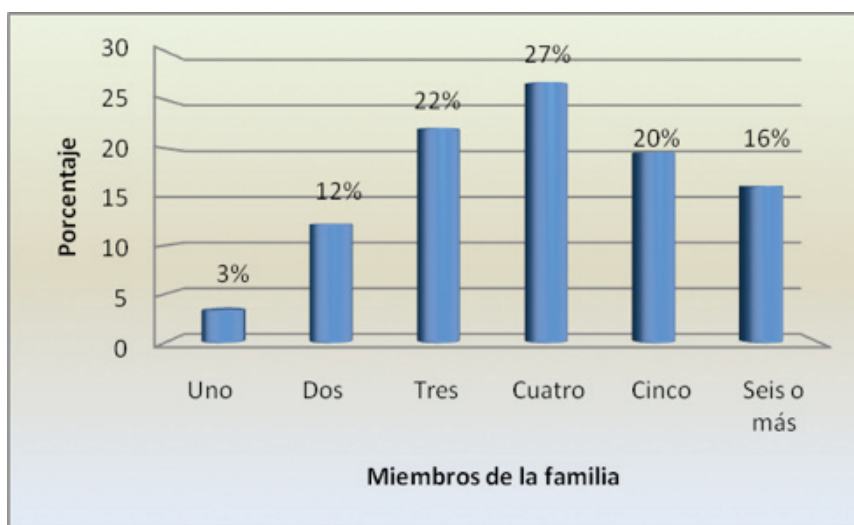


Fuente: Encuesta a profesores

**Figura 21. Profesores bimodales de la UTPL clasificados por el estado civil**

Todas las categorías que se recogen en el estado civil están representadas, debiendo destacarse que la mayoría 61% (247) de docentes son casados (as), en segundo lugar se ubica el grupo de los solteros (as), categoría que tiene un importante 30% (120), consecuencia de que es una población joven, que aún no conforman su propio hogar. En la figura anterior también observamos la presencia de un 5% (18) de profesores (as) divorciados (as), un 1% (5) religiosos (as) y un 1% de viudos (as). Finalmente, si relacionamos la variable sexo con el estado civil los datos revelan que del 61% de profesores casados, el 29% son varones y el 32% mujeres; en cambio, en la categoría solteros el porcentaje más alto (18%) corresponde a las mujeres y el 12% son varones.

#### 4. Número de personas que conforman el grupo familiar.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 22.** Personas que conforman el núcleo familiar de los profesores bimodales de la UTPL

Otro dato que obtuvimos en la investigación es el número de personas que conforman el núcleo familiar de cada profesor. Si recordamos la edad y el estado civil de la mayoría de los profesores bimodales, podemos afirmar que se observan dos grupos más representativos: los matrimonios jóvenes (26-35 años) tienen una familia nuclear: los padres y 1 ó 2 niños, y los matrimonios de profesores adultos (36-45 años) con una familia más numerosa.

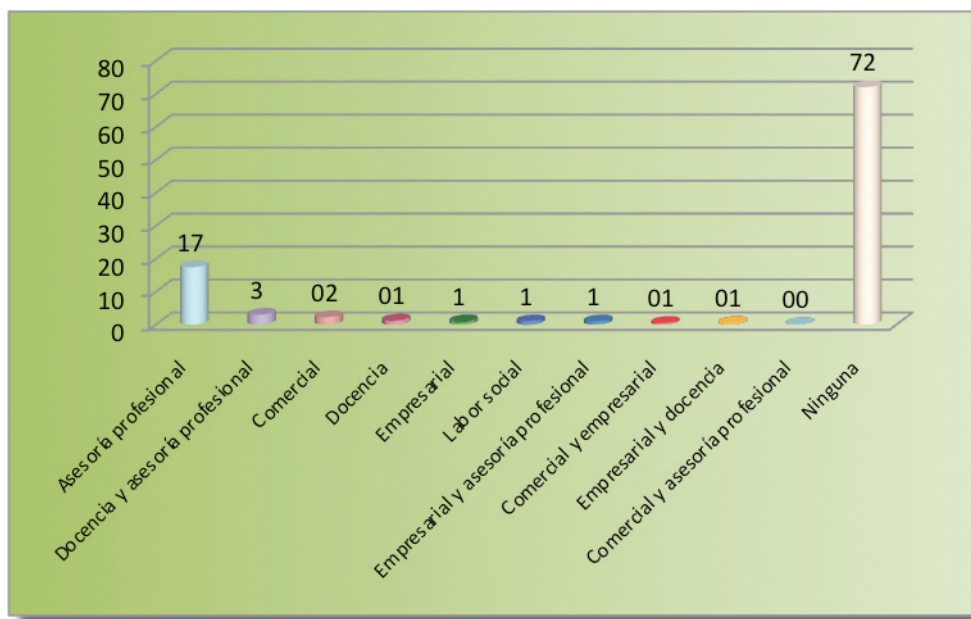
La figura anterior revela resultados bastante heterogéneos, en el que no se observan categorías mayoritarias. El porcentaje más alto es 27% que representa a 108 profesores que tienen un grupo familiar conformado por cuatro miembros. El 22% (89) con una familia de 3 personas. Es importante destacar que se encontró un 20% (79) de hogares compuestos por 5 miembros y 16% (65) de hogares que poseen 6 integrantes o más; datos que permiten afirmar que entre el personal docente de la UTPL todavía hay un porcentaje importante (36%) de familias numerosas y/o extensas.

#### 5. Actividades que realizan los profesores bimodales fuera de la UTPL.

Tal como hemos indicado, la UTPL en el 2011-2012 contó con una plantilla total de 639 docentes-investigadores, de los cuales el 76% (488) trabajan a tiempo completo



(8 horas diarias) y el 34% (151) son invitados o por horas (Dirección General de Recursos Humanos). A pesar de contar con esta información, quisimos saber si los profesores bimodales, clave de la presente investigación, además de las actividades cotidianas que desarrollan en la UTPL, realizan otras actividades profesionales fuera de la universidad. A continuación los resultados.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 23. Actividades profesionales de los profesores bimodales fuera de la UTPL**

Es importante conocer que los profesores de nuestra institución en su mayoría (72%) están dedicados exclusivamente a las tareas asignadas por la Universidad, lo que confirma que las actividades de docencia, investigación, vinculación con la colectividad y gestión institucional requieren de una dedicación exclusiva del personal. Sin embargo, si se ha encontrado un importante 28% (115) de profesores que realizan otras actividades externas, diferentes a las cotidianas de la UTPL. En esta pregunta había la posibilidad de elegir más de una respuesta por lo que encontramos varias combinaciones de actividades, entre las que se destacan: asesoría profesional a otras instituciones (17,4%); docencia y asesoría profesional (3%); solo docencia (1.2%); actividades empresariales (1%); actividades de labor social (1%); actividades empresariales y de asesoría profesional (1%), actividades comerciales y empresariales (0,5%), entre otras. Si revisamos este 28% de profesores que realizan actividades

externas a la Universidad, encontramos que 66% (76) son varones y solamente el 34% (39) son mujeres.

## 6.2. Formación profesional y académica del profesor bimodal de la UTPL.

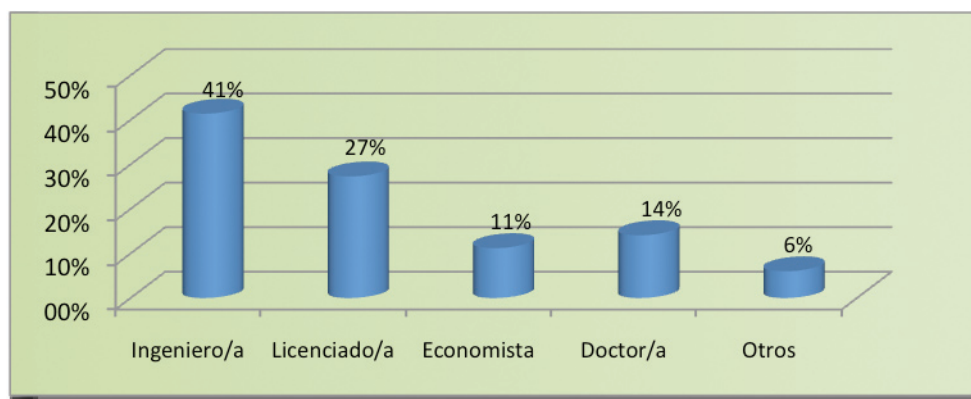
Dentro del ámbito académico se recogió información sobre 7 variables: titulación de tercer nivel y de postgrado, universidades donde obtuvieron sus titulaciones, estudios que están realizando en la actualidad, eventos académicos en los que han participado, formación prioritaria que necesitan y la metodología para realizar la formación requerida. Los dos últimos aspectos se comentarán en el séptimo capítulo, cuando se desarrolle el tema de la formación docente.

### 6.2.1. Titulación de tercer nivel o grado

Según la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010, Art. 118) los niveles formativos que imparten las instituciones del Sistema de Educación Superior en el Ecuador son:

- a) **Nivel técnico o tecnológico superior**, orientado al desarrollo de las habilidades y destrezas que permitan al estudiante potenciar el saber hacer.
- b) **Tercer nivel o de grado**, orientado a la formación básica en una disciplina o a la capacitación para el ejercicio de una profesión.
- c) **Cuarto nivel o de postgrado**, que está orientado al entrenamiento profesional avanzado o a la especialización científica y de investigación. Corresponden al cuarto nivel el título profesional de Especialista y los grados académicos de Maestría, Ph.D o su equivalente.

En este apartado se analizará la formación profesional de tercer nivel que tienen los profesores bimodales. Con esta finalidad en el segundo bloque del cuestionario se introdujo una matriz para que los profesores completaran el título o títulos de tercer nivel que poseen y la universidad en la que lo obtuvieron, consiguiéndose la información siguiente:



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 24. Titulaciones de tercer nivel de los profesores Bimodales de la UTPL**

En relación al tercer nivel los datos de la investigación revelan que el 41,4% (167) corresponde a los profesores con título de ingeniería, titulación que se confiere después de 5 años de estudio y la defensa de la tesina. Dentro de este grupo el mayor porcentaje corresponde a los ingenieros en sistemas informáticos 37% (64); le siguen los ingenieros en industrias Agropecuarias (15); Gestión Ambiental (17); Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras (11), Ingenieros en Química (10), Administración de Empresas (9); Civil (8); Contabilidad y Auditoría (7); Administración en Banca y Finanzas (6); Agronomía (4); Forestal (3); Marketing y Mercadotecnia (3), Comercial (2); Geología Y Minas (2); Electrónica y Telecomunicaciones (2), Agropecuaria (2), Eléctrico (1) y en Comercio exterior (1). Esta larga lista de profesores con títulos académicos en la rama de la ingeniería se explica porque en la UTPL se ofertan varias carreras técnicas en las áreas administrativa, técnica y biológica.

En segundo lugar encontramos un 27,3% (111) de los profesores con la titulación de Licenciado/a, en una amplia gama de especialidades; título que se obtiene después de 4 años de estudio y la elaboración y defensa de una tesina. Estos son: Comunicación Social (16); Psicología (13); Arte y Diseño (11); Secretariado Ejecutivo (9); Filosofía y Teología (3); Relaciones Públicas (1); Trabajo Social (2); Pedagogía (1); Publicidad (2); Derecho Internacional (1); Ciencias Jurídicas (1); Lengua rusa (2); Psicología infantil (1), Licenciatura en Ciencias de la Educación: Educación Básica (6); Lengua y Literatura (1); Inglés (18), Informática (2); Educación infantil (2); Psicología Educativa y orientación vocacional (3); Químico Biológicas (3); Físico Matemáticas (4); Parvularia (2) y Ciencias Sociales (7).

También hay 11,2% (45) Economistas, 14,1% (57) doctores en diferentes ramas del saber: zootecnista (5), Ciencias Jurídicas (17); Contabilidad y Auditoría (13); Medicina Humana (1); Investigación y Planificación Educativa (8); en Química (1), Psicorrehabilitación y Educación Especial (2), Filosofía y Letras (1), en Filología Hispánica (1), Lengua y Literatura (2), Físico Matemáticas (1) Psicólogo clínico (3), Psicología Infantil (2). Además, encontramos 68 profesores que no especifican la especialidad del título de pregrado, esto seguramente porque hay varias titulaciones de tercer nivel no tienen especialidad; así por ejemplo economía, arquitectura, biología, etc.

Finalmente, formando parte del colectivo de docentes bimodales de la UTPL encontramos a 24 (6%) profesionales que los hemos agrupado en la categoría otros en la que incluimos: 8 abogados, 5 Biólogos/as, 5 Veterinarios, 3 Arquitectos/as; una Tecnóloga en ferrocarriles, 1 Diseñador/a y un Psicólogo.

Al comparar la titulación de tercer nivel con sexo y edad encontramos que el 56% (93) de los ingenieros son varones y el 44% (74) mujeres; lo que revela que los estudios de ingeniería todavía son elegidos por un porcentaje mayor de varones. En relación a la edad el 68% de los ingenieros se encuentran entre 26 y 35 años.

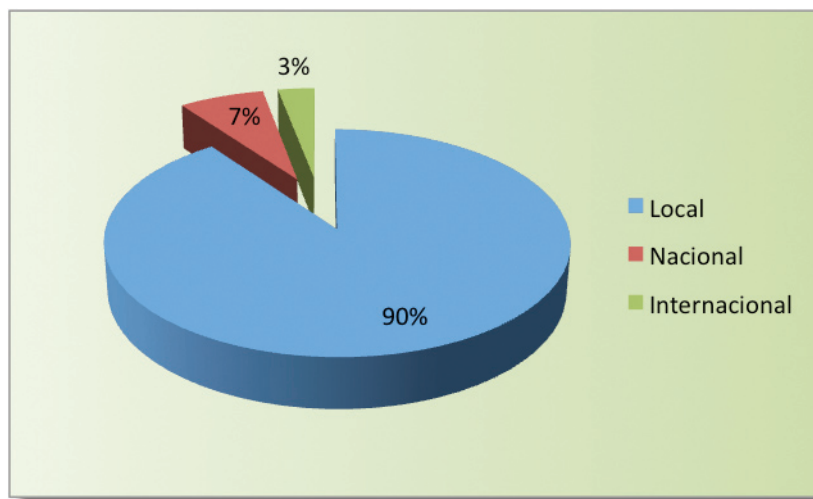
La Licenciatura en cambio es una titulación preferida por el 73% de las mujeres (80) frente al 27% (30) de varones. En este colectivo el 29% (32) están en edades que van de 26 a 30 años y 25% (27) de 36 a 40 años.

Finalmente, del grupo de los profesores con título de doctor (pregrado) el 67% (38) son mujeres y el 33% (19) hombres. En igual porcentaje (25%) se ubican en el rango de 31 a 35 años de edad y 25% en el de 55 años y más.

Este recorrido por la formación académica que poseen los profesores bimodales ha permitido detectar que todos ellos poseen un título de tercer nivel, que es un requisito para acceder a la formación de cuarto nivel o estudios de postgrado otorgado por una universidad o escuela politécnica, conforme a lo establecido en la LOES.

Pero era necesario conocer otros aspectos relacionados con la formación académica que tienen los profesores investigados y con este propósito solicitamos que en la misma matriz

especificaran la institución universitaria en la que cursaron su formación de tercer nivel. Los datos obtenidos permitieron identificar dos ámbitos interesantes: el nombre de las universidades y el contexto en el que están ubicadas las instituciones educativas.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 25.** Contexto en el que obtuvieron la titulación de tercer nivel los profesores bimodales de la UTPL

Al tabular las respuestas pudimos identificar tres niveles que agrupan de manera general a las diferentes instituciones en donde se formaron y obtuvieron el título de grado los profesores bimodales de la UTPL. Así el 90% (361) de profesores adquirieron su título en las universidades de la ciudad de Loja; el 7% (28) en diferentes universidades del país y un 3% (14) en instituciones internacionales.

**Tabla 45**

**Instituciones universitarias en las que han estudiado el tercer nivel los profesores bimodales de la UTPL**

No.	Universidad	f	%	
1.	U. Técnica Particular de Loja – Ecuador	304	75	90
2.	U. Nacional de Loja – Ecuador	57	15	
3.	U. del Azuay – Ecuador	8	28 (7%)	2
4.	U. Tecnológica Equinoccial – UTE - Ecuador	6		1
5.	U. Internacional del Ecuador – UIDE – Ecuador	3		1
6.	U. Estatal de Cuenca – Ecuador	2		0,5
7.	U. Estatal de Guayaquil – Ecuador	3		1
8.	U. Católica de Cuenca – Ecuador	1		0,2
9.	U. Politécnica Salesiana – Ecuador	1		0,2

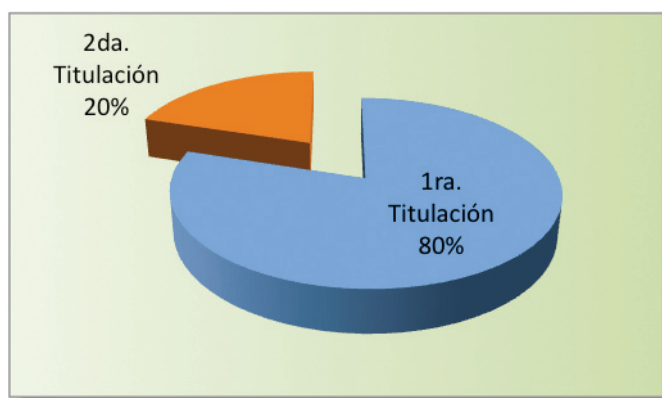
No.	Universidad	f	%
10.	Esc. Politécnica Nacional – Ecuador	2	0,5
11.	U. Central del Ecuador	1	0,2
12.	U. Técnica de Cotopaxi – Ecuador	1	0,2
13.	Escuela Técnica de Ferrocarriles, Kiev, Ucrania	1	0,2
14.	U. Técnica de Telecomunicaciones de Moscú	1	0,2
15.	U. de Londres	1	0,2
16.	U. Politécnica de Jarkov – Ucrania	1	0,2
17.	U. Rusa de la Amistad de los Pueblos - Rusia	1	0,2
18.	U. Nacional de Donetsk – Ucrania	1	0,2
19.	La Gregoriana – Roma	1	0,2
20.	U. Pontificia Lateranense – Italia	1	0,2
21.	U. de la Laguna – España	1	0,2
22.	U. de Navarra – España	1	0,2
23.	Instituto de Cooperación Iberoamericana - España	1	0,2
24.	Instituto Politécnico Nacional - México	1	0,2
25.	Inst. Superior de Artes – Cuba	1	0,2
26.	U. de Ciencias Aplicadas y Ambientales – Colombia	1	0,2
<b>Total</b>		<b>403</b>	<b>100</b>

Fuente: Cuestionario a profesores

En el cuadro anterior constan el nombre de las universidades en las que estudiaron los 403 profesores bimodales, clasificados de la siguiente manera: el 75% (304) han sido formados en la Universidad Técnica Particular de Loja y el 15% (57) en la Universidad Nacional de Loja. Si se suman estos dos valores se puede concluir que la mayoría (90%) de los profesores que laboran en la UTPL han realizado sus estudios de tercer nivel en las dos instituciones universitarias más grandes que existen en la ciudad de Loja; y el 10% restante ha obtenido su título en otras instituciones. De este porcentaje, el 7% han cursado estudios en diferentes universidades del país y solo un 3% en universidades europeas y latinoamericanas. Este último dato corresponde a profesores extranjeros que laboran durante años en nuestra institución.

Finalmente, interesaba profundizar un poco más en el conocimiento de la formación académica que poseen los profesores, por ser un elemento fundamental para el desempeño docente. Con este propósito preguntamos a los encuestados si poseen otros estudios de tercer nivel concluidos, detectándose que el 80% cuentan con una sola titulación y un

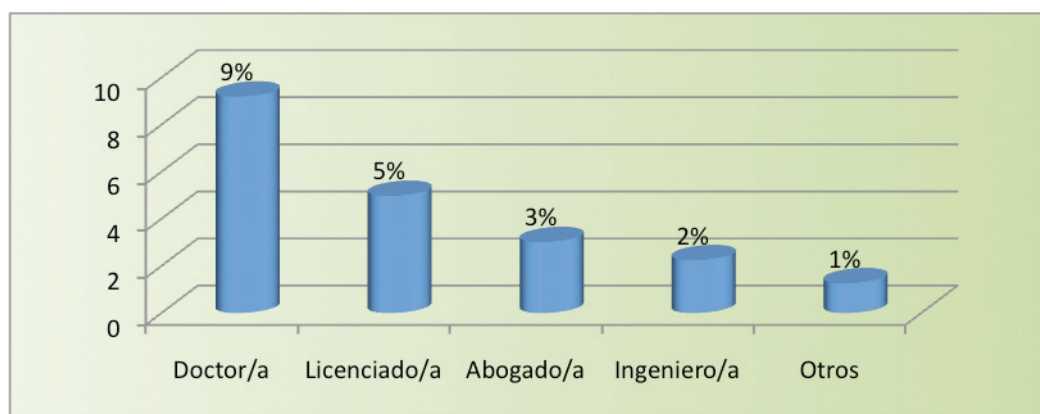
interesante 20% de los profesores poseen una segunda titulación, como se refleja en el gráfico siguiente.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 26. Titulaciones de tercer nivel**

Los ámbitos del conocimiento en los que han realizado estudios de tercer nivel este 20% de profesores, que manifiesta tener una segunda titulación son los siguientes:



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 27. Segunda titulación de los profesores bimodales de la UTPL**

De los 403 docentes bimodales investigados el 20% (81) señalan que tienen una segunda titulación. En este grupo el 9% (37) ha realizado estudios de doctorado (pregrado o tercer nivel) como segunda titulación, en áreas como Ciencias Jurídicas (15); CCEE Investigación y Planificación Educativa (8); Contabilidad y Auditoría (5); Pedagogía (2); Psicología Infantil y Educación Parvularia (2); CCEE Gestión e Investigación Educativa (1); Lengua y Literatura (1); Psicología Educativa y Orientación Vocacional (1); Filosofía y Letras (1) y Filología Hispánica (1).

Además, el 5% (20) de ellos han alcanzado una licenciatura en Ciencias de la Educación, menciones de; Inglés (8); Físico Matemáticas (2); Arte y Diseño (1), Ciencias Humanas y Religiosas (1); Educación Infantil (1); Lengua y Literatura (1); Químico Biológicas (1); Psicología (1); Filosofía (1); Secretariado Ejecutivo (1) e Ingeniería en: Gestión Ambiental (1); Sistemas Informáticos y computación (1). También encontramos 3% (10) profesores que han obtenido el título de Abogado y 2% (9) Ingenieros en: Administración de Empresas (3); Sistemas Informáticos y Computación (2); Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras (1); Contabilidad y Auditoría (1); Banca y Finanzas (1) y Comercial (1). El 1% (5) de profesores restantes están agrupados en la categoría otros y corresponden a 1 Economista, 1 Enfermera, 1 Filólogo, 1 Profesora de 2da. Enseñanza y 1 Tecnólogo.

Finalmente, en la siguiente tabla se puede observar con claridad las instituciones universitarias en las que han obtenido la segunda titulación el 20% (81) profesores bimodales de la UTPL.

**Tabla 46. Universidades donde obtuvieron la segunda titulación de tercer nivel los profesores bimodales de la UTPL**

No.	Universidad	f	%
1.	U. Técnica Particular de Loja	52	13
2.	U. Nacional de Loja	23	5,7
3.	Pontificia Universidad Javeriana	1	0,2
4.	U. Estatal de Cuenca	1	0,2
5.	U. Internacional del Ecuador - UIDE	1	0,2
6.	U. Panamericana de Cuenca	1	0,2
7.	U. Politécnica de Jarkov (Ucrania)	1	0,2
8.	U. Tecnológica Equinoccial - UTE	1	0,2
Total		<b>81</b>	<b>20%</b>

Fuente: Cuestionario a profesores

Al igual que en la primera titulación, los segundos estudios también los han realizado en las dos universidades locales; siendo necesario destacar que el 13% ha adquirido su nueva titulación en la propia Universidad donde trabaja y el 5,7% en la Universidad Nacional de Loja.



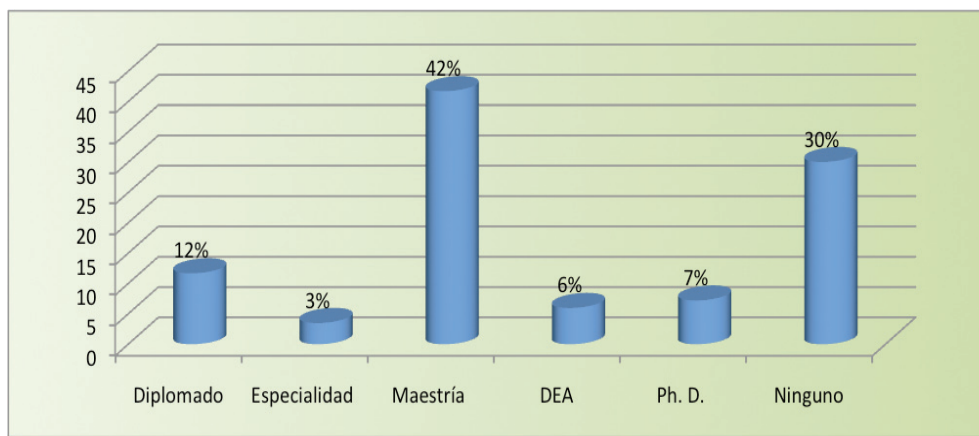
### 6.2.2. Titulación de cuarto nivel o Postgrado

Ahora corresponde detenernos en el postgrado o cuarto nivel, el mismo que está orientado a la especialización científica y de investigación. Nivel que en la actualidad contempla el título profesional de Especialista y los grados académicos de Maestría y Ph.D. o su equivalente. (LOES, Art. 118, literal c).

Poseer títulos académicos de postgrado es un requerimiento importante en nuestra institución como el mejor camino para avanzar en investigación y elevar la calidad de la educación universitaria. Además, la Ley Orgánica de Educación Superior establece que el primer requisito “para ser profesor o profesora titular principal de una universidad o escuela politécnica pública o particular se deberá tener título de postgrado correspondiente a doctorado (Ph.D. o su equivalente) en el área afín en que ejercerá la cátedra y los profesores titulares agregados o auxiliares deberán contar como mínimo con título de maestría [...]” (LOES, 2010, Art. 150, literales a y d). Y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), el 19 de junio del 2012, expidió el Reglamento Transitorio para la Tipología de Universidades y Escuelas Politécnicas y de Tipos Programas que podrán ofertar cada una de estas instituciones, en el que establece tres tipos de universidades:

- Universidades de docencia con investigación, cuya planta docente debe estar conformada con al menos un 70% de profesores con título de Ph.D.
- Universidades orientadas a la docencia con una plantilla docente conformada con al menos un 40% de profesores con título de doctor, Ph.D.
- Universidades de educación continua cuya planta docente debe estar conformada con al menos un 60% de profesores e investigadores titulares. (CEAACES, 2012, artículos: 2,3 y 4).

Con estos antecedentes legales y reglamentarios se tiene una idea de la importancia de la formación de cuarto nivel o postgrado para los docentes de la universidad ecuatoriana. Es el momento para revisar cuál es el nivel de postgrado que poseen los profesores bimodales de la UTPL. En la figura siguiente se puede observar de manera global los resultados obtenidos en la investigación.

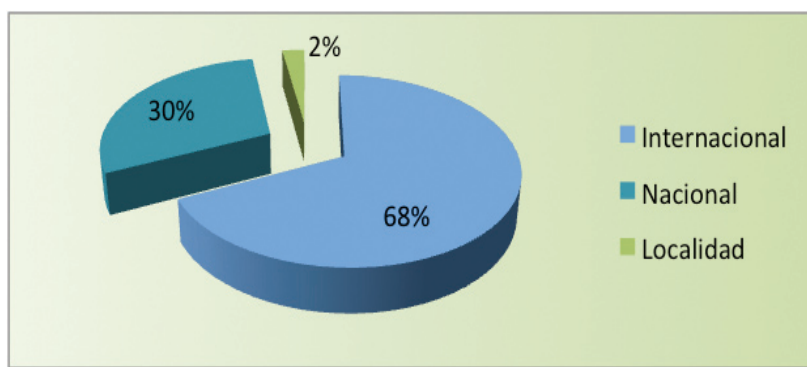


Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 28. Títulos de postgrado que poseen los profesores bimodales de la UTPL**

Los datos revelan que el 12% (47) de los 403 profesores bimodales investigados poseen un Diploma Superior, el 3% (14) ha obtenido el título de Especialista, el 42% (168) han alcanzado la Maestría, el 6% (24) se encuentran estudiando el Doctorado y han obtenido el Diploma de Estudios Avanzados (DEA), acreditación previa para la realización de la tesis doctoral, en los programas del sistema español y finalmente, el 7% (29) ya tienen su título final de Ph.D. Estos datos permiten afirmar que el 70% (282) del total de profesores cuentan con algún título de postgrado; existiendo sin embargo, un 30% (121) que aún no han realizado estudios de cuarto nivel.

En los profesores con estudios de postgrado se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres, Así, el 62% (174) son mujeres y el 38% (108) varones. En cambio, el grupo que no tiene postgrado el 52% (63) son varones y 48% (58) de mujeres. Lo que permite concluir que son las profesoras, quienes en su mayoría tienen estudios de postgrado.

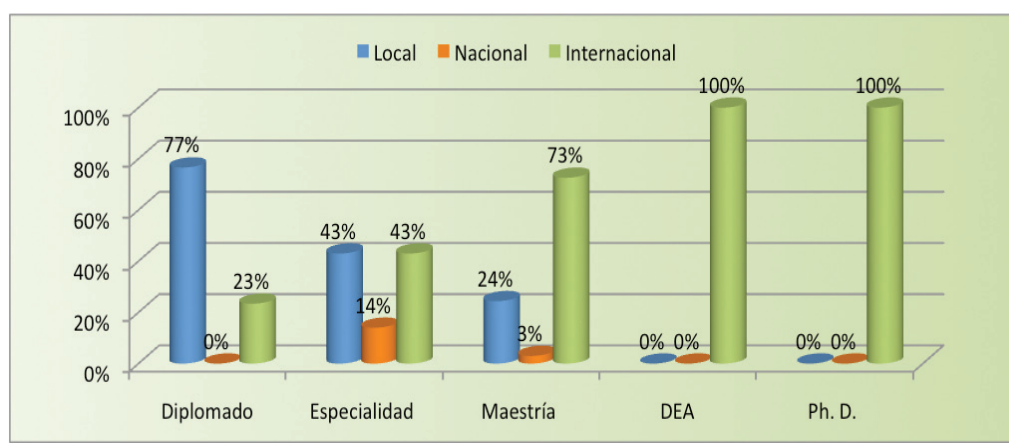


Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 29. Contexto donde han obtenido el postgrado los profesores bimodales de la UTPL**

Otro dato que interesaba conocer es ¿en dónde han realizado sus estudios de postgrado los profesores bimodales de la UTPL? La figura anterior revela que el 68% (191) con título de postgrado han estudiado en universidades internacionales, el 30% (83) en instituciones locales y el 2% (7) en universidades nacionales.

Avanzando en el análisis de la información recogida, a continuación revisaremos el tipo de postgrado que poseen los profesores bimodales de la UTPL y el contexto universitario en el que han realizado los estudios de cuarto nivel.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 30. Título de postgrado de los profesores bimodales y contexto universitario donde los han obtenido**

- a) **Diploma superior.** Este programa académico constituyó el primer nivel de estudios de postgrado, su principal objetivo fue profundizar en temáticas específicas o actualizar conocimientos aprendidos y tenía una duración de 6 meses. El CONESUP, en el Reglamento de Postgrado (2007, Art. 8), expresaba que “Los estudios de Diplomado Superior responden a necesidades diversas de la sociedad en los campos tecnológico, artístico y humanístico, con adecuado rigor académico. El programa académico debía cumplir un mínimo de quince créditos o su equivalente en la actividad académica por horas”. Además aclara que “los créditos obtenidos en el Diplomado podían ser convalidados para la obtención de otro título o grados académicos de cuarto nivel”. Pero en la LOES (2010) ya no se contempla este título como de cuarto nivel, por lo tanto, en la actualidad ya no se ofertan programas de Diplomado en las Universidades del Ecuador. De los 47 profesores bimodales que poseen un Diploma Superior, el 77% (36) lo han obtenido en la UTPL y el 23% (11) restante en universidades internacionales.

- b) La especialización.** La LOES, (2010, Art. 119) define a la especialización como “el programa destinado a la capacitación profesional avanzada en el nivel de postgrado”; de acuerdo a la nueva normativa los programas de especialización constituyen el primer nivel de postgrado; tienen una duración de 1 año y deben reunir mínimo 30 créditos. De los profesores bimodales que han alcanzado un título de especialista, el 43% lo han conseguido en instituciones locales y en igual porcentaje en internacionales y el 14% restante han estudiado en diferentes universidades del Ecuador. Cuando avanzamos a los títulos de postgrado más altos observamos que la situación cambia.
- c) La Maestría,** “es el grado académico que busca ampliar, desarrollar y profundizar en una disciplina o área específica del conocimiento. Dota a la persona de las herramientas que la habilitan para profundizar teórica e instrumentalmente en un campo del saber”.(LOES, 2010, Art. 120). Tiene una duración mínima de 2 años y 60 créditos. En nuestro país, las Universidades que están autorizadas para ofrecer programas de Maestría son aquellas clasificadas por el CEAACES como universidades de docencia con investigación y que están ubicadas en la categoría “A”. En relación a la formación a nivel de Maestría que tienen los profesores bimodales de la población investigada, encontramos que 73% (122) de los profesores investigados, que han alcanzado este nivel de postgrado prefirieron universidades del exterior para realizar sus estudios; el 24% (41) ha cursado la Maestría en instituciones locales y un pequeño 3% (5) han obtenido este título en otras instituciones del país.

Si relacionamos título de Maestría y sexo se observa que el 63% de docentes bimodales que poseen este postgrado son mujeres (105) y el 37% (63) son varones. En cuanto a la edad de los profesores con estudios de Maestría encontramos que el número de profesores se incrementa conforme crece la edad, encontrándose porcentajes altos de profesores entre los 41– 45 (56%) y los 51 - 55 años (62%). Siendo los profesores de 55 años y más quienes en su mayoría (68%) poseen el título de Maestría. (Ver gráfico 31). Este es un dato preocupante porque son los profesores de mayor edad quienes están mejor cualificados y los que en poco tiempo se van a jubilar.

Otro dato significativo es que del 42% (168) de profesores que tienen Maestría 122 (73%) han realizado estudios y obtenido el título de Máster en 33 universidades del exterior, de las cuales en su mayoría son españolas, lo que se explica por las relaciones

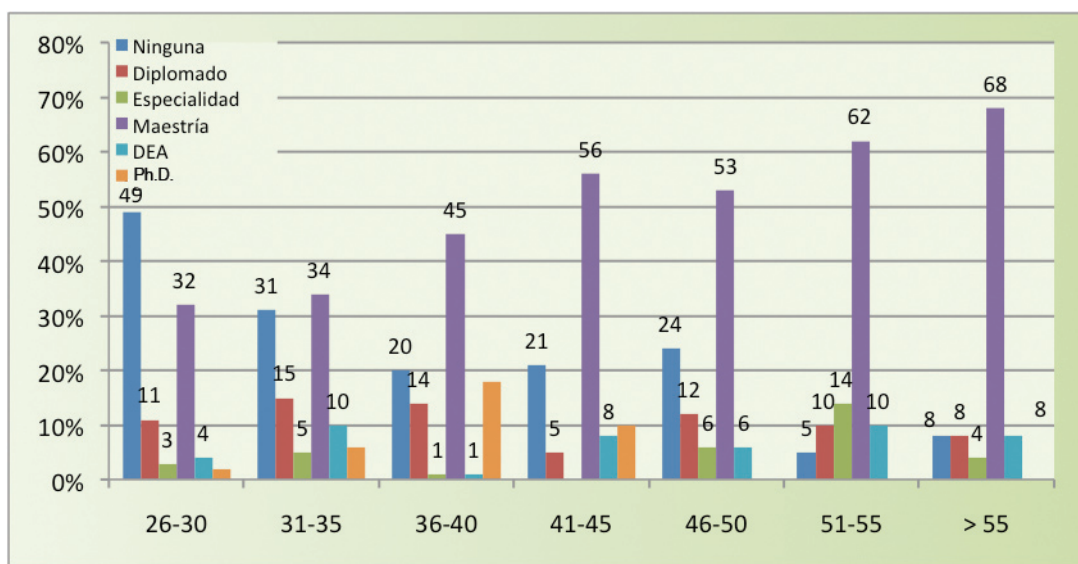
que nuestra institución mantiene con sus pares españolas, la coincidencia del idioma y la calidad de formación que ofrecen.

- d) El Doctorado** es el grado académico más alto que otorga una universidad o escuela politécnica a un profesional con grado de Maestría. Su formación se centra en un área profesional o científica, para contribuir al avance del conocimiento básicamente a través de la investigación científica. (LOES, 2010, Art. 121). El último título de postgrado contemplado en el escalafón del docente universitario es el Ph.D. En el informe semanal de la Revista Líderes (2012) se lo define como: “el grado académico más alto al que puede aspirar un profesional, a escala global”. Además, en este mismo informe se explica que los profesionales que han alcanzado este título en Ecuador todavía son muy pocos, “hasta septiembre del 2012, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), registraba 431 títulos Ph.D. de nacionalidad ecuatoriana. De esa cifra, 29 fueron obtenidos en universidades nacionales y 402 en universidades extranjeras”.

En relación a los profesores bimodales que han obtenido el DEA, 6% (24) y el Doctorado 7% (29), en su totalidad han estudiado en universidades internacionales. Esto se explica porque en Ecuador en este momento solo hay dos universidades que ofrecen Ph.D. la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Universidad Andina Simón Bolívar, ambas presenciales y tienen su sede en la capital de la República. Cuando se pregunta sobre este postgrado a los profesores bimodales de la UTPL, descubrimos que en este colectivo solo el 7% (29) de los 403 profesores han obtenido el Ph.D., aunque se conoce que en la plantilla total de profesores (639) hay hasta el momento 33 Ph.D. y 264 se encuentran realizando estudios en diferentes universidades europeas y latinoamericanas.

Si revisamos el grupo de 29 profesores que han alcanzado el título de Ph.D. identificamos que el 55% (16) son mujeres y el 45% (13) son varones. Grupo que mayoritariamente se ubica entre los 36 a 40 años (52%). Los 29 profesores bimodales han obtenido su título de Ph.D en Universidades extranjeras: 25 en diferentes instituciones universitarias españolas. Así: 5 en la Universidad Santiago de Compostela; 6 en la UNED; 3 en la Autónoma de Madrid; 3 en la de Sevilla, 2 en la Universidad

de Córdoba, 1 en la U. de Granada, 1 en la Complutense de Madrid, 1 en Alcalá de Henares, 1 en Barcelona, 1 en Pablo de Olavide y 1 en la Politécnica de Madrid. Además, 2 en Italia, 1 en USA y 1 en México.



Fuente: Cuestionario a profesores

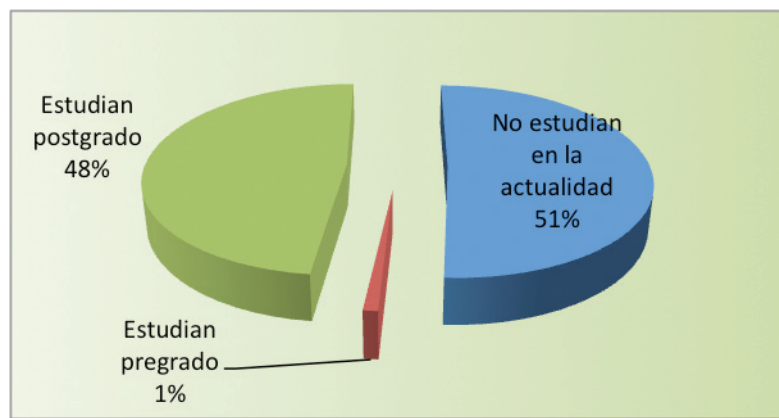
**Figura 31. Titulación de Postgrado en relación a la edad de los Profesores bimodales**

Si relacionamos los estudios de postgrado realizados con la edad de los docentes, encontramos una menor presencia de postgrados en los docentes más jóvenes (26-35 años), mientras que quienes tienen el título de Maestría se incrementa conforme aumenta la edad. En lo que respecta al doctorado, es minoritario en todos los grupos de edad, pero alcanza su mayor nivel en los docentes de 36 a 40 años, declinando tanto en sentido ascendente como descendente en edad y desaparece entre los 46 - 55 años, en donde no encontramos ningún profesor con este título. Como conclusión, el doctorado se encuentra en niveles muy bajos, y éstos son preocupantemente bajos entre los jóvenes, donde debería tener una mayor acogida. Por el contrario, son los docentes de mediana edad y experiencia (36 - 45 años) quienes han completado sus estudios de doctorado.

### 6.2.3. Estudios que realizan en la actualidad los profesores bimodales.

Una de las preocupaciones permanentes del profesor universitario es la de capacitarse y mantenerse actualizado en los diferentes ámbitos de la docencia e investigación para poder desempeñarse con eficacia, a lo que se suma la nueva normativa que establece requisitos

de mayor exigencia académica. Razones por las que se ha considerado a la variable “estar estudiando” como importante en el proceso formativo de la nueva generación de profesores de la UTPL. Junto a la necesidad de que todos los profesores tengan estudios de postgrado. Observemos los resultados obtenidos en la investigación.



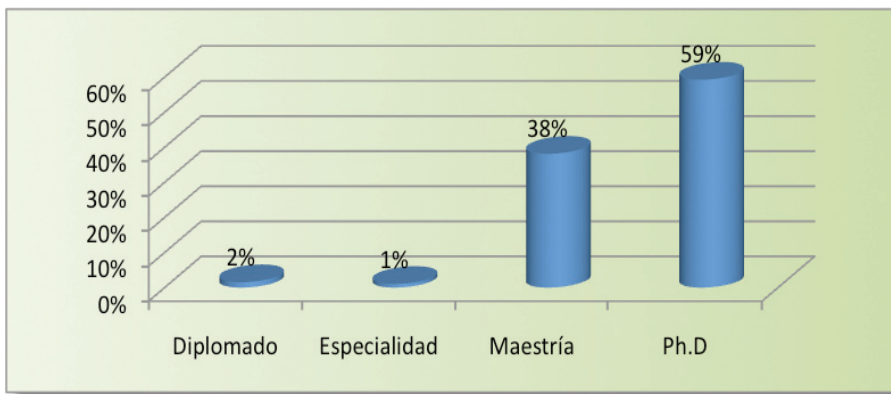
Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 32. Profesores que están realizando estudios en la actualidad**

Veamos que dicen los datos que se han obtenido a través del cuestionario utilizado. Al observar la figura anterior se detecta con facilidad que la población investigada está dividida en dos partes similares: un 49% (198) de los profesores están en la actualidad realizando estudios y el otro 51% (205), por ahora no lo hacen. Del 49% (198) profesores que en la actualidad se encuentran realizando estudios, casi la totalidad (98%) cursan programas de postgrado, por lo tanto, en tres o cinco años como máximo tendrían en su haber un título de Maestría o Doctorado. Es un grupo conformado por 116 (59%) mujeres y 82 (41%) varones, que corresponden: el 45% (89) al área Sociohumanística; el 20% (39) al área biológica, el 19% (38) a la Administrativa y 16% (32) al área técnica.

Además, interesaba conocer qué tipo de estudios de postgrado están cursando en la actualidad los profesores bimodales. En el gráfico siguiente se puede observar estos resultados.

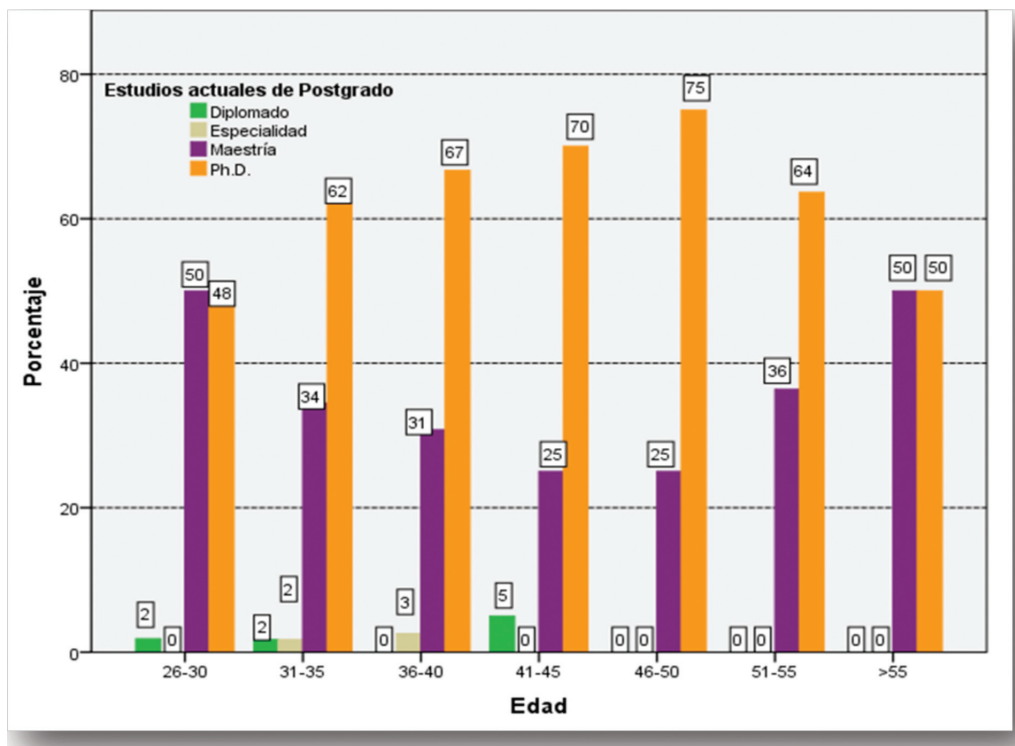




Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 33.** Estudios de postgrado que realizan los profesores bimodales de la UTPL en la actualidad

De los 194 profesores bimodales que están realizando estudios de postgrado en la actualidad, el 59% (115) se encuentran matriculados en el doctorado, el 38% (74) en la Maestría, un 2% (3) en Diplomado y 1% (2) en Especialidad; estudios que están cursando en universidades del país y del exterior, según las necesidades formativas que tiene cada profesional. Pero revisemos la edad de los profesores que se encuentran estudiando. En el siguiente gráfico se puede apreciar las diferencias entre los distintos grupos de edad:



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 34.** Estudios de postgrado que realizan en la actualidad los profesores bimodales de la UTPL, según la edad

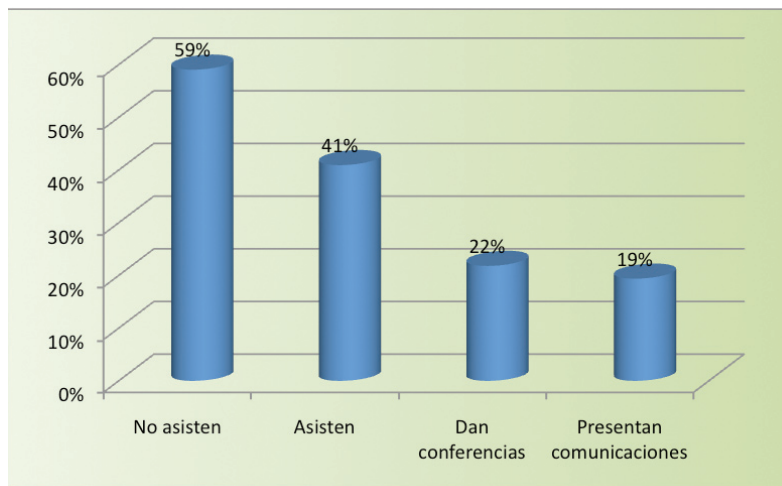


Si analizamos los estudios de postgrado que se están realizando en la actualidad en función de la edad de los profesores, nos encontramos con una relación opuesta entre los estudios de maestría y los de doctorado. Mientras que los estudios de maestría son cada vez más frecuentes entre los profesores más jóvenes, el doctorado disminuye en la misma medida entre los mismos, de tal modo que el grupo más joven se parece en su elección de estudios al grupo de mayor edad. Por su parte, el grupo de profesores entre 41 y 50 años es el que se encuentra estudiando mayoritariamente el doctorado frente a la maestría.

Así pues, el grupo de profesorado más joven, que además es el más numeroso, no sólo posee en menor medida estudios de doctorado, sino que también es el que menos intenta obtenerlos. Por el contrario, sus preferencias se orientan hacia la maestría. Por su parte, el grupo de profesores situados entre los 36 y los 45 años son los que se han preocupado en mayor medida por obtener el doctorado y entre los que se encuentran en la actualidad estudiando doctorado sobresalen los de 46 a 50 años. Lamentablemente, este segmento de edad es minoritario entre el profesorado. Dos son las razones que podrían explicar estos resultados la política de compra de renuncias a profesores de mayor edad y que laboraban a tiempo parcial, lo que ha despoblado la plantilla del grupo de profesores con más formación y experiencia y, la incorporación de profesionales jóvenes recién graduados y sin estudios de postgrado, que ante las exigencias de los organismos de control de la educación universitaria están concluyendo una Maestría o iniciando el doctorado.

#### **6.2.4. Participación de los docentes en eventos académicos (cursos, seminarios o congresos).**

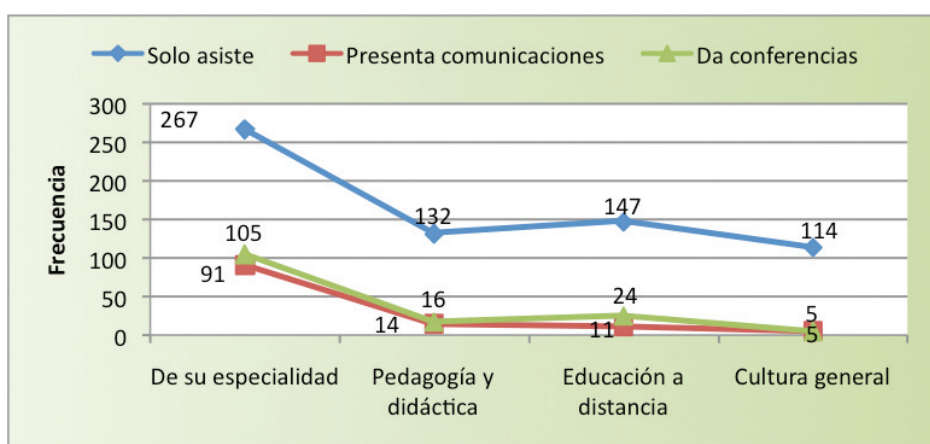
Como ya hemos mencionado la Universidad Técnica Particular de Loja es una institución que siempre se ha preocupado por la formación de su personal docente, ya sea través de los múltiples eventos que, con la colaboración de destacados profesionales nacionales e internacionales, realiza en la Sede o facilitando la participación de los profesores en seminarios y congresos que, sobre las diferentes áreas del conocimiento, se desarrollan en otras instituciones a nivel mundial, potenciando de esta manera el perfeccionamiento académico, tal como lo pide el Art. 71 del Reglamento de escalafón del docente universitario. Ahora es necesario volver a los resultados de la investigación para constatar esta realidad.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 35. Participación de los profesores bimodales en eventos académicos**

De manera general se ha logrado establecer que en los 2 últimos años de los 403 profesores bimodales investigados únicamente el 41,2% (165) asistió a los diferentes eventos académicos (cursos, seminarios o congresos) y 58,8% no lo hicieron. De aquellos que asistieron solo un 19.4% (32) presentó comunicaciones en los congresos en los que participaron. También encontramos un 21,8% (36) que han dado conferencias en seminarios y otros eventos formativos que planifica cada unidad académica. Siguiendo la misma línea de la investigación, además, se ha podido determinar que los profesores bimodales han participado en varias oportunidades en diversos eventos académicos y con diferentes temáticas. Información que se puede observar en la figura siguiente.



\*Se tabularon varias participaciones de los profesores

Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 36. Temática de los eventos académicos en los que participación profesores bimodales**

Encontramos que se han registrado 267 asistencias a eventos relacionados con su especialidad; 147 sobre educación a distancia; 132 en pedagogía y didáctica y 114 en temáticas de cultura general. Sumados estos valores obtenemos un total 660 asistencias de los 165 (41.2%) profesores bimodales de la UTPL que han concurrido a diferentes eventos académicos.

Otro ámbito que conviene destacar es la participación de los profesores en conferencias, encontrándose que se han dictado 105 conferencias referentes a la especialidad de los docentes, 16 sobre pedagogía y didáctica; 11 conferencias de educación a distancia y 5 de cultura general; lo que da un total de 137 conferencias dictadas por 36 (22%) profesores que manifiestan haber participado en esta actividad académica.

Finalmente, en este mismo periodo, 32 (19%) profesores bimodales han presentado: 91 comunicaciones relacionadas con su especialidad; 24 sobre educación a distancia; 14 en pedagogía y didáctica y 5 en temas de cultura general, lo que suma un total de 134 comunicaciones presentadas en los diferentes congresos en los que han participado.

De manera global se puede advertir que existe una preferencia por participar en eventos académicos, presentar comunicaciones o dictar una conferencia en temas referentes a su especialidad, lo que es lógico porque el interés siempre es mayor por capacitarse y actualizarse en todo lo que tiene que ver con la especialidad que cada profesional eligió y en la que se formó.

#### **6.2.5. Ámbitos y número de participaciones de los profesores bimodales en los dos últimos años.**

La participación del personal docente de la UTPL en los diferentes eventos académicos (conferencias, cursos, talleres, seminarios, encuentros, congresos...) a nivel nacional como internacional, es frecuente y variada. Realidad que se refleja en los tres cuadros siguientes, en los que se evidencia que un interesante número de profesores presentan comunicaciones, dan conferencias o acuden a diferentes actividades de formación y capacitación. En general, hay una tendencia significativa en los profesores bimodales por asistir a los diferentes eventos académicos, interés que disminuye cuando se trata de presentar una comunicación o participar como expositor de una conferencia.

Tabla 47

*Profesores bimodales que solo asistieron a eventos académicos en los dos últimos años*

Nº Eventos	Sobre su especialidad		Pedagogía y didáctica		Educación a distancia		Cultura general		total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 a 3	185	28	118	18	134	20	91	14	528	80
4 a 6	50	8	10	2	9	1	16	2	85	13
7 a 9	7	1	2	0,3	3	0	4	1	16	2
10 o más	25	4	2	0,3	1	0	3	0	31	5
<b>Total</b>	<b>267</b>	<b>41</b>	<b>132</b>	<b>21</b>	<b>147</b>	<b>21</b>	<b>114</b>	<b>17</b>	<b>660</b>	<b>100</b>

Fuente: Cuestionario a profesores

Como los datos del cuadro 47 estaban dispersos los hemos agrupado para obtener valores más significativos para el análisis. Así, al sumar la participación en 1 a 3 eventos detectamos, que se han registrado 185 (28%) asistencias a seminarios relacionados con su especialidad; 134 (20%) de Educación a Distancia; 118 (18%) en pedagogía y didáctica y 91 asistencias (23%) a temas de cultura general.

Tabla 48

*Profesores que han presentado comunicaciones en eventos académicos de los dos últimos años*

Nº de comunicaciones	De su especialidad		Pedagogía y didáctica		Educación a distancia		Cultura general		Total	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	39	29	8	6	13	10	5	4	65	49
2	33	25	4	3	6	4	0	0	43	32
3	9	7	1	1	3	2	0	0	13	10
4	5	4	1	1	2	1	0	0	8	6
5 y más	5	4	0	0	0	0	0	0	5	4
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>68</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>24</b>	<b>18</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>134</b>	<b>100</b>

Fuente: Cuestionario a profesores

Cuando se revisa la participación de los 32 (19.4%) profesores bimodales que manifestaron haber presentado comunicaciones en los diferentes congresos nacionales e internacionales en los dos últimos años, se observa que aunque esta actividad todavía no es significativa, los docentes de la UTPL en los últimos años ya empiezan a intervenir en foros académicos con experiencias innovadoras sobre su práctica docente o difundiendo los resultados de las investigaciones realizadas. Si se suma los dos primeros datos encontramos que existen 72

(54%) participaciones con 1 o 2 comunicaciones sobre temas de su especialidad, 19 (14%) sobre Educación a Distancia y 12 (9%) de Pedagogía y Didáctica.

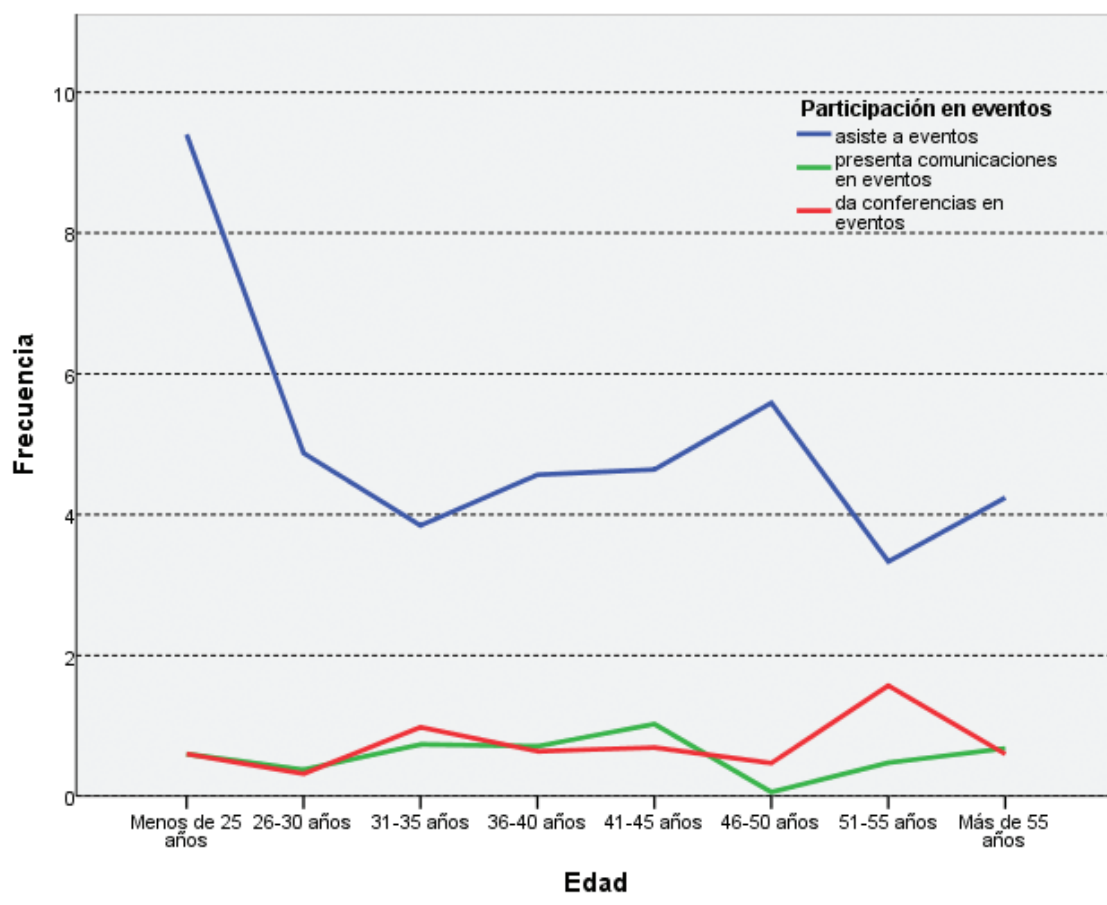
**Tabla 49**  
**Profesores que dan conferencias**

Nº de conferencias	De su especialidad		Pedagogía y didáctica		Educación a distancia		Cultura general		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	54	38	7	5	8	6	2	1	71	52
2	30	22	5	4	2	1	2	1	39	28
3	9	7	1	1	1	1	1	1	12	9
4	5	4	1	1	0	0	0	0	6	4
5 o más	7	5	2	1	0	0	0	0	9	7
<b>Total</b>	<b>105</b>	<b>77</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>137</b>	<b>100</b>

Fuente: Cuestionario a profesores

En cuanto a la participación en conferencias, si sumamos los dos primeros valores observamos que los 36 profesores han dictado 84 (60%) conferencias relacionadas a temas de su especialidad; 12 (9%) de Pedagogía y Didáctica; 10 (7%) en Educación a Distancia y 4 (2%) sobre temas de cultura general. Confirmándose una vez más la tendencia a trabajar sobre la propia especialidad.

Ahora es importante establecer algunas relaciones de la participación de los docentes bimodales en eventos académicos con las variables edad, título de postgrado y sexo.

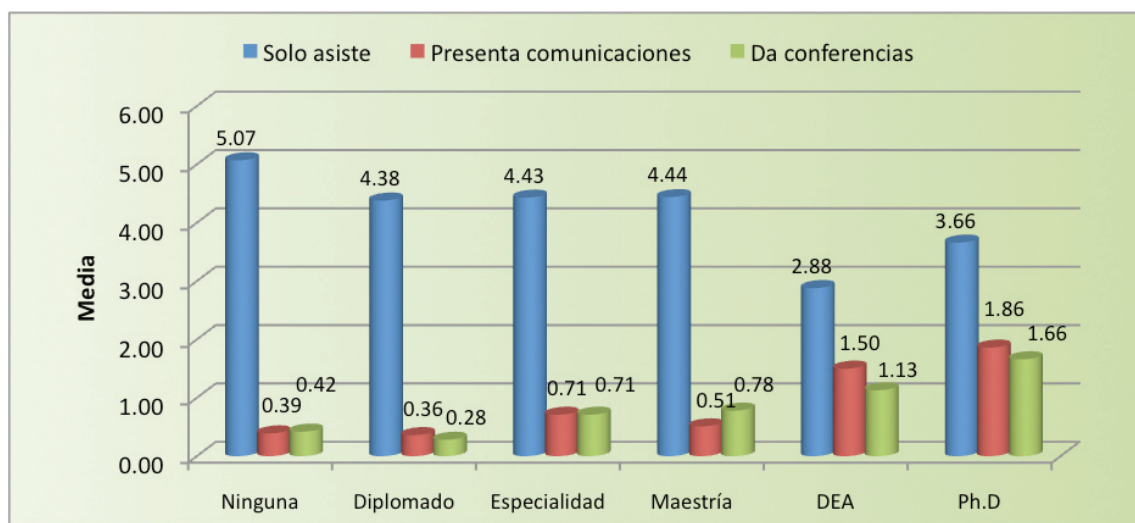


Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 37. Promedio de la participación de los profesores bimodales en eventos académicos, según edad, en los dos últimos años**

Al relacionar edad y participación de los profesores en eventos académicos, el gráfico nos revela que son los profesores de menos de 25 años y de 26 a 30 años quienes más asisten a los diferentes eventos ( $\bar{X} = 9,40$  y  $4,87$ ) y en segundo lugar están los de 46 - 50 años ( $\bar{X}=5,59$ ) en comparación con los otros grupos de edad. Confirmándose por lo tanto, que son los docentes más jóvenes los que únicamente asisten a eventos académicos, probablemente por su poca experiencia laboral e interés por incrementar el currículo.

En relación a la presentación de comunicaciones quienes se destacan son los de 41 a 45 años ( $\bar{X}=1,03$ ) con un promedio de una presentación por docente. En cambio en la realización de conferencias son los profesores de 51 a 55 años quienes muestran una mayor participación ( $\bar{X}=1,57$ ); dato que se explicaría por la experiencia que han adquirido a esta edad. Aunque las frecuencias son muy bajas en ambos casos.

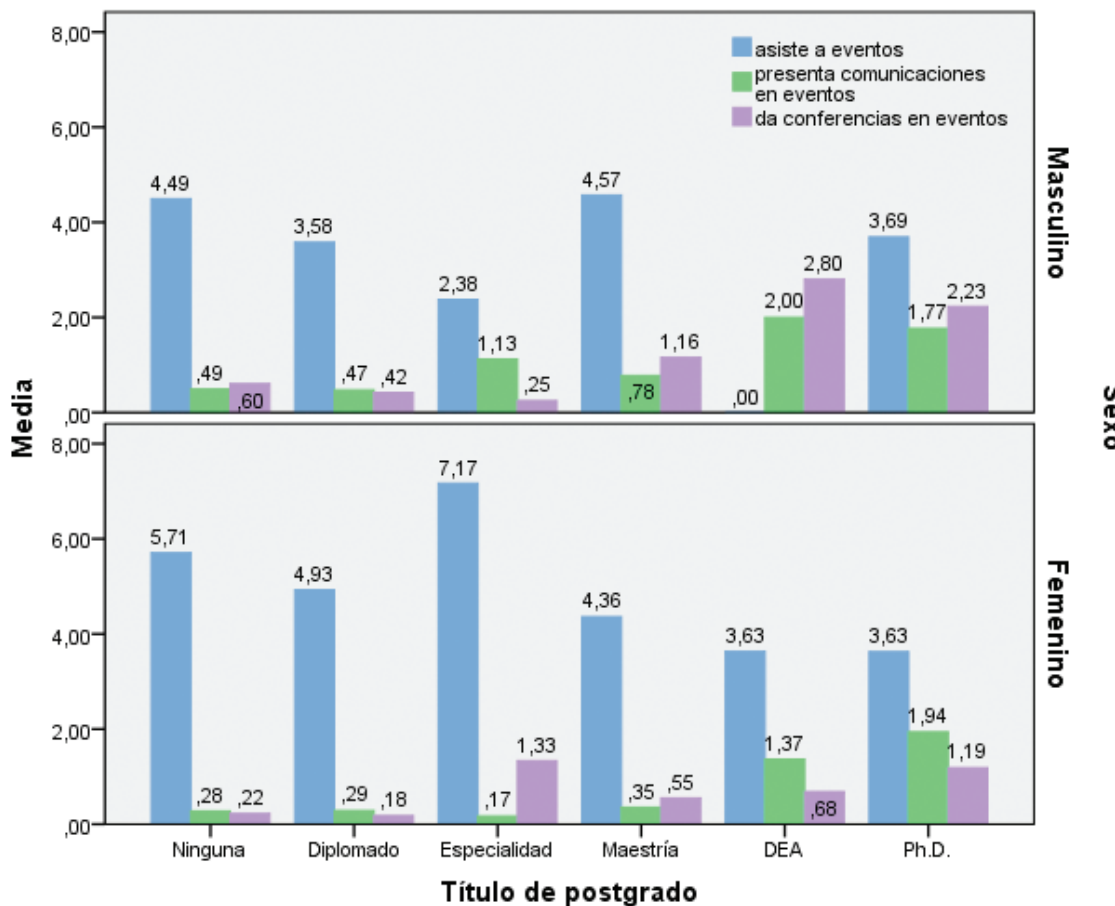


Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 38. Promedio de la asistencia y participación de los profesores en eventos académicos según el título de postgrado**

Los datos del gráfico revelan que los profesores bimodales que no poseen aún título de postgrado son los que mayoritariamente ( $\bar{x} = 5,07$ ) asisten a los eventos académicos pero su participación con comunicaciones y conferencias es prácticamente nula. Un dato igualmente importante que observamos es que a partir del grupo que ya poseen un título de postgrado (Diplomado, Especialidad y Maestría) hay un ligero incremento en la presentación de comunicaciones y conferencias.

Es importante destacar que en los profesores que han alcanzado el DEA y el Doctorado crece significativamente la presentación de comunicaciones y conferencias en los eventos académicos. Resultados que nos permiten concluir que a medida que se incrementa la formación de postgrado (Especialidad, DEA, Doctorado) de los profesores bimodales mayor es la participación en comunicaciones y conferencias en los eventos académicos. Siendo más destacable la participación de los varones con respecto a las mujeres, tal y como se puede apreciar en la siguiente figura.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 39. Promedio de la participación de los profesores en eventos por sexo y título de postgrado**

Si analizamos la asistencia de los profesores bimodales a eventos académicos por sexo observamos diferencias significativas; siendo las mujeres quienes mayoritariamente asisten a los diferentes congresos, cursos, seminarios en relación a los varones. Destacándose las profesoras con título de especialidad quienes han asistido a más eventos ( $\bar{X}=7,2$ ) en relación a los varones ( $\bar{X}=2,4$ ) en los dos últimos años.

Si revisamos los docentes que poseen Maestría también se advierten diferencias importante, siendo los varones quienes presentan el doble de comunicaciones ( $\bar{X}=0,8$ ) en los eventos académicos en relación a las mujeres ( $\bar{X}=0,4$ ). En consecuencia las mujeres asisten más a los diferentes eventos académicos, pero participan menos en comunicaciones y conferencias.

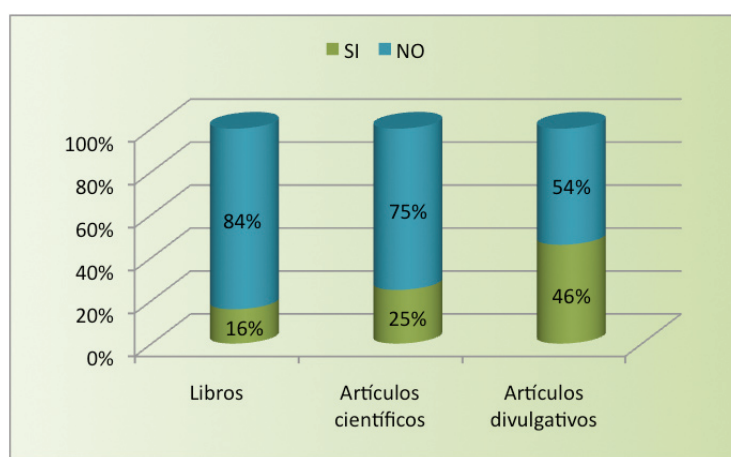


Otro dato interesante que conviene enfatizar es que el grupo de profesores varones que han realizado el DEA presentan comunicaciones ( $\bar{X} = 2,0$ ) y dan conferencias ( $\bar{X} = 2,8$ ) y ninguno se limita solo a asistir, mientras que esto último si ocurre con las mujeres que únicamente asisten en promedio a 4 eventos ( $\bar{X}=3,6$ ). Situación que cambia en el grupo de los profesores con título de doctorado en donde la media de asistencia es similar en varones ( $\bar{X}=3,7$ ) y mujeres ( $\bar{X}=3,6$ ).

Sobre la participación en conferencias observamos que son los hombres con estudios de DEA ( $\bar{X}=2,8$ ) y Doctorado ( $\bar{X}=2,22$ ) quienes dan más conferencias que las mujeres con estos mismos títulos. Los resultados anteriores nos dejan entrever la necesidad de que los docentes de la UTPL avancen en sus estudios de doctorado.

#### 6.2.6. Publicaciones realizadas

Un indicador fundamental que permite saber si se está avanzando en la investigación son las publicaciones realizadas ya que una forma de evidenciar el desarrollo de la investigación es a través de la producción científica. En esta investigación quisimos conocer si los profesores tienen publicaciones y se les preguntó concretamente sobre el tipo y número de publicaciones (libros, artículos científicos o de divulgación) que han realizado. Aunque no se dispone de información acerca del índice de impacto de dichas publicaciones.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 40. Profesores bimodales de la UTPL que realizan publicaciones**

En los últimos años el colectivo encuestado está incursionando en la investigación y se empieza ya a ver los primeros resultados. Así, de los 403 profesores, el 46% (181) han

escrito y publicado artículos de divulgación, el 25% (103) han publicado artículos científicos y el 16% (65) han escrito libros. Ahora es importante identificar en el cuadro siguiente las áreas a las que corresponden estas publicaciones.

**Tabla 50**  
**Publicaciones de los profesores bimodales por áreas del conocimiento**

Área	Libros		Artículos científicos		Artículos de divulgación		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
a. Administrativa	6	1,4	6	1,3	21	5,2	33	7,9
b. Biológica	11	2,7	11	2,7	29	7,1	51	12,6
c. Socio humanística	32	8	44	10,9	72	17,9	148	36,7
d. Técnica	7	1,8	33	8,2	40	9,9	80	19,8
e. Nuevas tecnologías	4	1	5	1	17	4	26	6,1
f. Otras	5	1,1	4	0,9	8	1,9	17	3,9
<b>Subtotal</b>	<b>65</b>	<b>16</b>	<b>103</b>	<b>25</b>	<b>187</b>	<b>46</b>	<b>355*</b>	
<b>No publican</b>	<b>338</b>	<b>84</b>	<b>300</b>	<b>75</b>	<b>216</b>	<b>54</b>		
<b>TOTAL</b>	<b>403</b>	<b>100</b>	<b>403</b>	<b>100</b>	<b>403</b>	<b>100</b>		

\*Se ha tabulado varias publicaciones de un mismo docente  
Fuente: Cuestionario a profesores

Profundizando un poco más en este campo se ha detectado el tipo de publicación que han realizado y el ámbito del conocimiento en el que se ubican las publicaciones. Lográndose identificar que el mayor número de profesores que han publicado corresponde al área socio-humanística (36,7%), siendo de esta área el 8% de los libros publicados, 17,9% de los artículos de divulgación y 10,9% de los artículos científicos.

Otro porcentaje interesante en publicaciones (19,8%) lo encontramos en el área técnica, responsable del 9,9% de artículos de divulgación y del 8,2% de artículos científicos. En tercer lugar aparece el área Biológica con un 12,6% de las publicaciones. Los resultados alcanzados en la investigación nos llenan de optimismo, porque se considera que se avanza a paso firme, aunque todavía hay porcentajes muy altos de profesores que no han realizado ninguna publicación.

Si sumamos los tres tipos de publicaciones obtenemos un total de 355 publicaciones, valor que se desglosa 187 artículos de divulgación, 103 artículos científicos y 65 libros. Datos que nos recuerdan que este es un campo nuevo y con enormes proyecciones para nuestra

Institución, en el que se está comenzando a caminar y en el que aún hay todavía mucho que aprender.

**Tabla 51****Promedio de publicaciones realizadas por los docentes bimodales clasificados por sexo**

Sexo	Publicaciones		Libros		Artículos científicos		Artículos de divulgación	
	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.
Masculino	0,49	1,22	1,03	2,37	2,20	4,04		
Femenino	0,14	0,61	0,44	1,07	1,09	2,34		

Fuente: Cuestionario a profesores

Si contrastamos las medias aritméticas de los tres tipos de publicaciones encontramos que son los profesores varones quienes han realizado más publicaciones sistemáticamente (doble y triple), en libros ( $\bar{X}=0,49$ ); artículos científicos ( $\bar{X}=1,03$ ) y artículos de divulgación ( $\bar{X}=2,20$ ) que las mujeres. Otro elemento a destacar en los valores de las medias aritméticas, tanto en varones como mujeres es que a mayor dificultad de la publicación disminuye la media de los profesores que publican. Por lo tanto, para fomentar la investigación, la Universidad requiere incidir en las profesoras mujeres porque están produciendo menos en publicaciones, en la presentación de comunicaciones y dando muy pocas conferencias en relación a los varones.

**Tabla 52****Promedio de publicaciones realizadas por los docentes bimodales, según edad**

Edad	Publicaciones		Libros		Artículos científicos		Artículos de divulgación	
	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.
Menos de 25 años	0,20	0,45	0,00	0,00	2,60	4,16		
26 a 30 años	0,16	0,59	0,55	1,50	1,06	2,20		
31 a 35 años	0,28	0,81	0,71	1,47	1,46	2,59		
36 a 40 años	0,42	1,04	0,92	1,87	1,51	2,70		
41 a 45 años	0,36	1,01	0,72	1,67	2,38	5,28		
46 a 50 años	0,00	0,00	0,59	2,43	1,12	2,57		
51 a 55 años	0,43	0,87	0,87	0,33	0,58	2,57	4,48	
Más de 55 años	0,44		2,00	0,84	3,41	2,24	5,02	
<b>Total</b>	<b>0,29</b>	<b>0,94</b>	<b>0,69</b>	<b>1,76</b>	<b>1,56</b>	<b>3,22</b>		

Fuente: Cuestionario a profesores

En relación a la edad se observa que son los profesores de 51 años en adelante los que se destacan en la publicación de libros ( $\bar{X}=0,87$ ); en cambio, quienes más han publicado artículos científicos ( $\bar{X}=0,92$ ) son los profesores de 36 a 40 años. En los artículos de divulgación quienes se distinguen con publicaciones en este ámbito son los docentes menores a 25 años ( $\bar{X}=2,60$ ) y los de 51 a 55 años ( $\bar{X}=2,57$ ).

**Tabla 53**

**Promedio de publicaciones realizadas por los docentes bimodales según el título de postgrado**

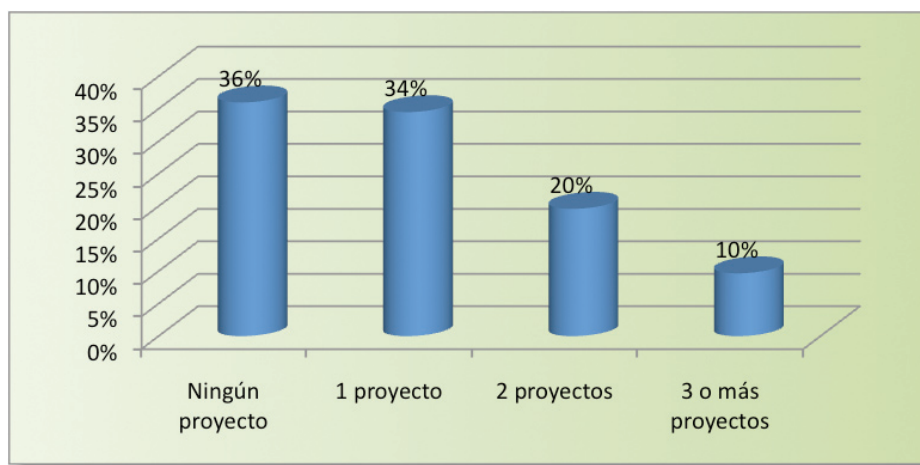
Publicaciones Títulos Postgrados	Libros		Artículos científicos		Artículos de divulgación	
	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.
Ninguna	0,23	0,74	0,59	1,81	0,86	1,92
Diplomado	0,34	0,81	0,89	2,00	0,83	1,42
Especialidad	0,64	1,15	0,36	1,08	0,86	1,03
Maestría	0,29	1,11	0,55	1,64	1,77	3,71
DEA	0,00	0,00	0,71	1,12	3,00	5,02
Ph. D.	0,55	1,02	1,69	2,27	3,62	4,07

Fuente: Cuestionario a profesores

Al comparar los títulos de postgrado con las publicaciones realizadas encontramos que los profesores bimodales que poseen el título de especialidad son quienes han publicado más libros ( $\bar{X}=0,64$ ). En cambio, los que están realizando estudios de doctorado y han alcanzado el DEA o el título de Doctor, se destacan significativamente en la publicación de artículos de divulgación ( $\bar{X}=3,00$  y  $3,62$ ) y también en artículos científicos ( $\bar{X}=1,69$ ). En consecuencia el postgrado es importante porque a mejor titulación mayor probabilidad de participación en publicaciones de artículos científicos y de divulgación.

### 6.2.7. Participación de los profesores bimodales en proyectos de investigación y vinculación con la colectividad (extensión)

Como ya se había mencionado antes, todo docente investigador de la UTPL pertenece a un Departamento, unidad en la que le corresponde realizar el diseño y desarrollo de proyectos, ya sea de investigación o de vinculación con la comunidad. Frente a esta política institucional quisimos saber en cuántos proyectos estaban participando los profesores investigados. Los resultados son los siguientes.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 41. Participación de los profesores bimodales en proyectos de investigación en el 2012**

Detectamos que el 34% (139) de los 403 profesores participan en 1 proyecto; el 20% (79) en 2 proyectos y el 10% (39) en 3 o más proyectos. Si se suman estos tres valores se obtiene un 64%, porcentaje que permite afirmar que la mayoría los profesores bimodales ya se han iniciado en la investigación. Sin embargo, no se puede perder de vista que todavía existe un importante 36% (145) de los profesores que aún no se han involucrado en ningún proyecto de investigación. Se desconocen las razones, pero se podría explicar porque en la institución se están dando los primeros pasos para crear la necesaria cultura de investigación. Además, varios profesores pertenecen al sector administrativo y, consecuentemente, su función principal no es la docencia ni la investigación y, la mayor parte de su tiempo la dedican a sus actividades administrativas.

**Tabla 54**  
**Participación en los proyectos de investigación por sexo**

Proyectos	Sexo			Total					
	Masculino	Femenino	Total	f	% fila	% col.	F	% fila	% col.
Ningún proyecto	56	90	146	38,4	61,6	36,2	100	100	36,2
Un proyecto	58	81	139	41,7	58,3	34,5	100	100	34,5
Dos proyectos	37	42	79	46,8	53,2	19,6	100	100	19,6
3 o más proyectos	20	19	39	51,3	48,7	9,7	100	100	9,7
<b>Total</b>	<b>171</b>	<b>232</b>	<b>403</b>	<b>42,4</b>	<b>57,6</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Cuestionario a profesores

Los datos del cuadro anterior revelan que de los 403 profesores bimodales, el 64% (257) participaron en proyectos de investigación y el 36% (145) no se vincularon a ningún proyecto; siendo las mujeres quienes mayoritariamente (61,6%) conforman este segundo grupo. El número más alto de profesores (139) lo encontramos trabajando en un proyecto, grupo que está compuesto por el 58.3% (81) de mujeres y el 41,7% (58) varones. En segundo lugar en 2 proyectos están involucrados el 53,2% (42) mujeres y el 46,8% (37) hombres y finalmente, en tres o más proyectos encontramos al 51,3% de varones frente al 48,7 de mujeres. Estos datos nos permiten afirmar que los profesores bimodales en un porcentaje muy importante ya están vinculados por lo menos a 1 proyecto de investigación; siendo las mujeres quienes están trabajando en mayor porcentaje en uno y dos proyectos; en cambio, son los varones (51,3%) quienes están involucrados en tres o más proyectos.

**Tabla 55**  
**Participación en los proyectos de investigación según título de grado y postgrado**

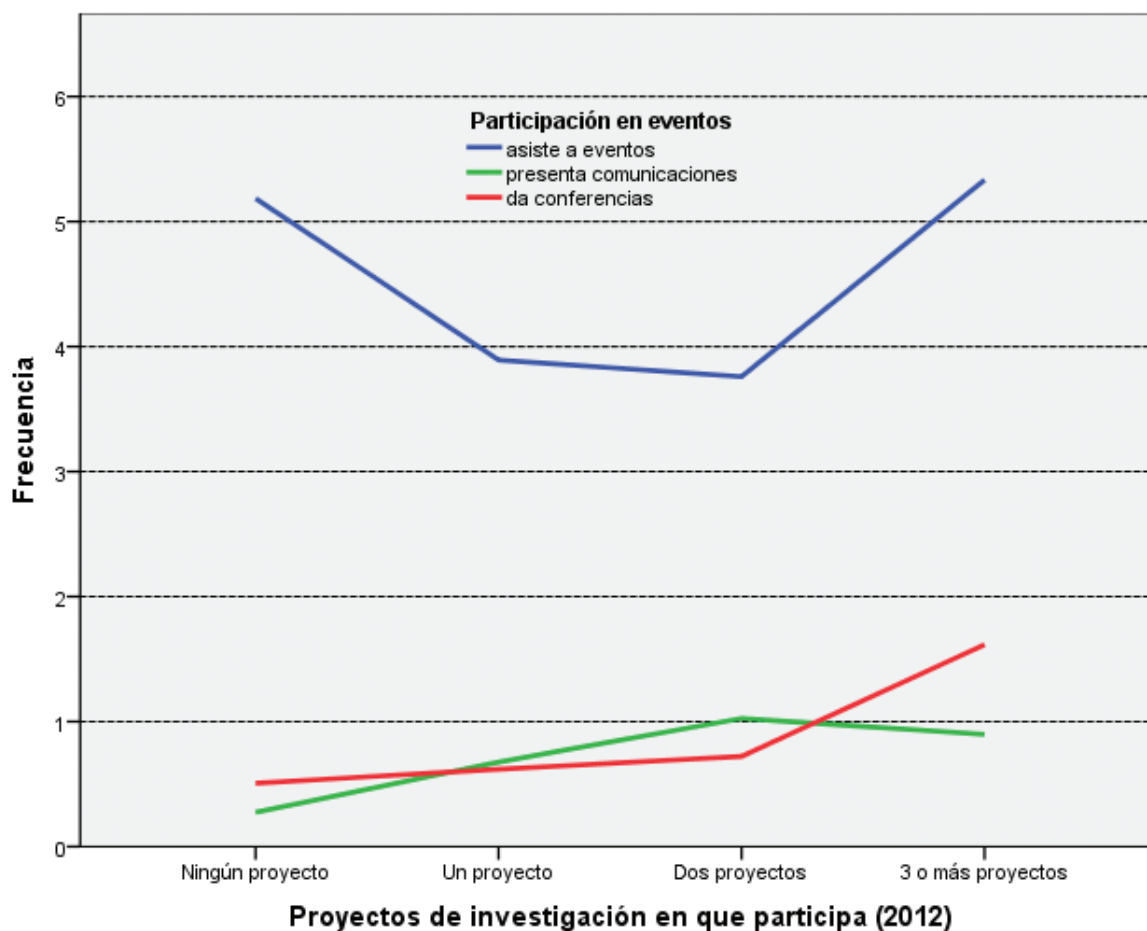
Títulos	Proyectos de investigación														
	Ningún proyecto			Un proyecto			Dos proyectos			3 o más proyectos			Total		
	f	% fila	% col.	f	% fila	% col.	f	% fila	% col.	f	% fila	% col.	f	% fila	% col.
Licenciado	36	32,7	24,7	40	36,4	28,8	22	20,0	27,8	12	10,9	30,8	110	100	27,3
Arquitecto	1	33,3	0,7	2	66,7	1,4	0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	3	100	0,7
Diseñador	0	0,0	0,0	1	100,0	0,7	0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	1	100	0,2
Economista	20	44,4	13,7	14	31,1	10,1	8	17,8	10,1	3	6,7	7,7	45	100	11,2
Ingeniero	55	32,9	37,7	55	32,9	39,6	38	22,8	48,1	19	11,4	48,7	167	100	41,4
Veterinario	0	0,0	0,0	2	40,0	1,4	3	60,0	3,8	0	0,0	0,0	5	100	1,2
Tecnólogo	1	100	0,7	0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	1	100	0,2
Doctor	31	54,4	21,2	19	33,3	13,7	3	5,3	3,8	4	7,0	10,3	57	100	14,1
Biólogo	0	0,0	0,0	2	40,0	1,4	2	40,0	2,5	1	20,0	2,6	5	100	1,2
Abogado	2	25,0	1,4	4	50,0	2,9	2	25,0	2,5	0	0,0	0,0	8	100	2,0
Psicólogo	0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	1	100,0	1,3	0	0,0	0,0	1	100	,2
Diplomado	16	34,0	11,0	16	34,0	11,5	9	19,1	11,4	6	12,8	15,4	47	100	11,7
Especialidad	4	28,6	2,7	4	28,6	2,9	5	35,7	6,3	1	7,1	2,6	14	100	3,5

Títulos	Proyectos de investigación														
	Ningún proyecto			Un proyecto			Dos proyectos			3 o más proyectos			Total		
	f	% fila	% col.	f	% fila	% col.	f	% fila	% col.	f	% fila	% col.	f	% fila	% col.
Maestría	68	40,5	46,6	62	36,9	44,6	23	13,7	29,1	15	8,9	38,5	168	100	41,7
DEA	5	20,8	3,4	10	41,7	7,2	9	37,5	11,4	0	0,0	0,0	24	100	6,0
Ph.D.	2	6,9	1,4	13	44	9,4	8	27,6	10,1	6	20,7	15,4	29	100	7,2
Ninguna	51	42,1	34,9	34	28,1	24,5	25	20,7	31,6	11	9,1	28,2	121	100	30,0

Fuente: Cuestionario a profesores

Del total de profesores bimodales, el 41.4% son Ingenieros en diferentes especialidades, de ellos el 32,9% están participando en un proyecto y el 22.8% en dos proyectos. En segundo lugar se ubican los Licenciados que representan el 27.3% de la plantilla, de los cuales, el 36.4% participan en 1 proyecto y el 20% en dos. Un grupo en el que todos están participando en proyectos de investigación son los Biólogos. Así un 80% en 1 y 2 proyectos y un 20% en tres y más proyectos. Dos grupos de profesores, que según su propio criterio, no están participando en ningún proyecto de investigación son el 54.4% de los doctores de tercer nivel, el 44.4% de los Economistas y 32.7% de los Licenciados.

Si analizamos los títulos de postgrado detectamos que son los profesores con estudios de Ph.D (44%), DEA (41,7%) y Maestría (36,9) los que están más vinculados al menos a un proyecto de investigación. Sin olvidar que hay un importante porcentaje de 40.5% de profesores con Maestría que no participan en ningún proyecto de investigación. La explicación podría estar que la mayoría de los profesores bimodales han realizado maestrías profesionalizantes y no de investigación.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 42. Participación en los proyectos de investigación y eventos académicos**

Actividades muy importantes que demuestran el avance de la investigación en una institución universitaria son la participación en proyectos de investigación y la presentación de comunicaciones en congresos y conferencias en otros eventos académicos, de ahí la necesidad de establecer la relación entre estas dos variables. La figura anterior nos deja ver claramente que los profesores que están involucrados en 1, 2, 3 ó más proyectos son quienes también presentan comunicaciones y dan conferencias. Observándose además que a medida que el profesor se involucra más en la investigación, la participación en conferencias se incrementa progresivamente. En relación a los eventos académicos cabe destacar que hay numerosos profesores que solo asisten a seminarios, congresos, encuentros y no están participando en ningún proyecto; pero hay otro grupo importante de profesores que también asiste a eventos y son investigadores vinculados a tres o más proyectos. Finalmente, podemos afirmar que los profesores que tienen actividad investigadora, son los que tienen más publicaciones y participan más en eventos.



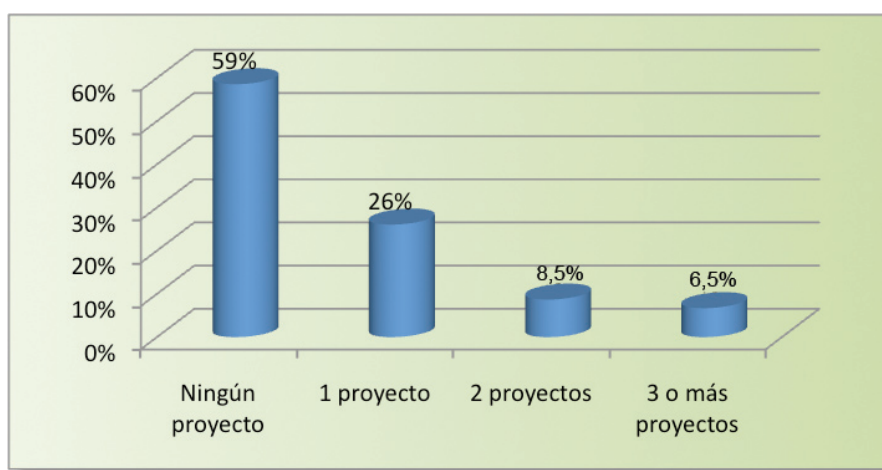
**Tabla 56**

**Profesores que realizan estudios en la actualidad y su participación en los proyectos de investigación**

Proyectos en los que han participado	Realiza estudios en la actualidad					
	Si		No		Total	
	f	%	f	%	f	%
Ningún proyecto	48	32,9	98	67,1	146	100
Un proyecto	88	63,3	51	36,7	139	100
Dos proyectos	45	57	34	43	79	100
3 o más proyectos	18	46,2	21	53,8	39	100

Fuente: Cuestionario a profesores

De los 145 (36%) docentes que no están vinculados en proyectos de investigación el 67,1% (98) actualmente no están estudiando, mientras que el patrón se invierte para aquellos involucrados por lo menos en un proyecto de investigación (63,3%) y se confirma con los profesores que participan en dos proyectos (57%). Información que nos permite concluir que los profesores que no realizan estudios en la actualidad no se interesan, en general, por la investigación.



Fuente: Encuesta a profesores

**Figura 43. Participación de los profesores bimodales en proyectos de vinculación con la colectividad año 2012**

De acuerdo al Reglamento de Régimen Académico del Ecuador aprobado en el 2013, la vinculación con la sociedad “hace referencia a los programas de educación continua, investigación y desarrollo, y gestión académica, en tanto respondan, a través de proyectos

específicos, a las necesidades del desarrollo local, regional y nacional” (CES, 2013). Teniendo en cuenta este requerimiento, en nuestra institución en los últimos años se ha empezado a trabajar en este campo, y por lo tanto, interesaba conocer qué están haciendo los profesores para vincularse con la sociedad.

Los datos que proporciona la investigación revelan que del 41% (167) de los profesores se encuentran colaborando en proyectos de vinculación con la colectividad (extensión), el 26% (105) participan en 1 proyecto, 8.5% (35) en 2 proyectos y 6.5% (27) en 3 o más proyectos. Sin embargo, la mayoría de profesores (59%) no están involucrados en ninguna actividad o proyecto con la comunidad. Dato que pone en evidencia que la vinculación con la colectividad es una función universitaria en la que se están dando los primeros pasos y que hay un largo camino por recorrer.

Finalmente, cabe señalar que se encontró una relación lineal positiva débil, aunque significativa ( $r = .273$ ;  $p < .01$ ) entre participación en proyectos de extensión y proyectos de investigación, que vendría a indicar una cierta asociación entre ambos tipos de proyectos, aunque de poca importancia.

### **6.3. Características laborales del profesor bimodal de la UTPL**

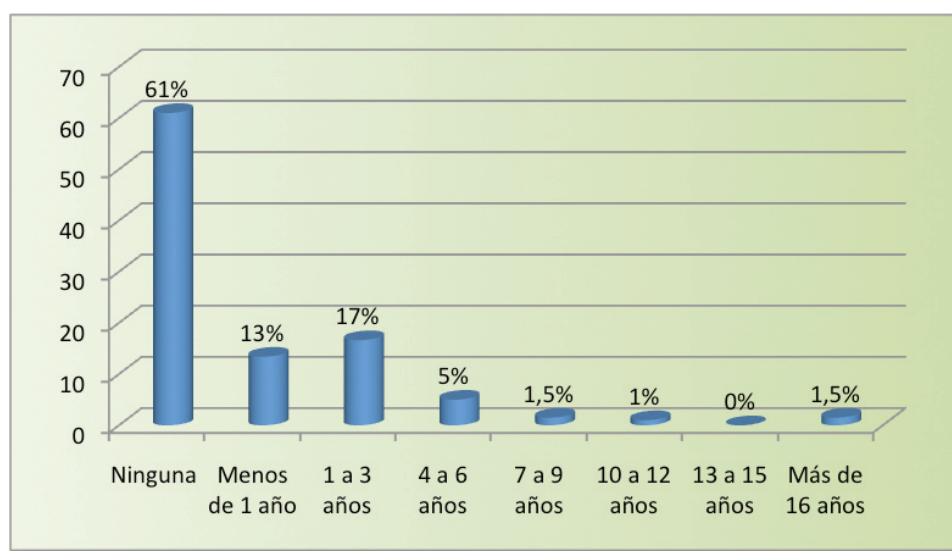
La tercera dimensión que se contempló en la investigación fue la laboral, ámbito dentro del cual se indagó sobre 9 características que proporcionaron elementos importantes para completar la construcción del perfil del docente bimodal de la UTPL.

#### **6.3.1. Experiencia docente previa al ingreso a la UTPL.**

Un aspecto que se considera muy importante a la hora de iniciarse en el campo laboral es la experiencia previa que posee el profesional, por esa razón fue el primer rasgo que se incluyó en el bloque laboral. Pero, antes de revisar los resultados de la investigación, veamos que dice la legislación ecuatoriana sobre el tema de la experiencia docente como requisito para el ingreso del personal académico a las instituciones de educación superior.

La Ley Orgánica de Educación Superior (Art. 150, literal “d”) y el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del sistema de Educación Superior (arts.19, 20 y 21)

establecen que, para el ingreso como personal académico titular agregado, titular principal y titular principal investigador de las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares, además de los requisitos generales establecidos en este Reglamento, se deberá tener al menos tres y cuatro años de experiencia, respectivamente. Es hora entonces de analizar la experiencia que traían los profesores bimodales investigados.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 44. Experiencia docente previa al ingreso a la UTPL de los profesores bimodales**

Los resultados que se reflejan en la figura anterior revelan que 248 (61%) profesores bimodales, cuando ingresaron a laborar en la UTPL, no tenían ninguna experiencia; el 13% (54) contaba con menos de un año de experiencia y el 17% (67) tenían entre uno y tres años de ejercer la docencia, pero en Educación Básica.

Otro dato importante a resaltar es que este grupo de 248 profesores sin experiencia docente previa, el 61% (152) son mujeres y 39% (96) varones; y la mayoría con edades comprendidas entre los 26 y 35 años (55%). Si tenemos en cuenta al total de profesores con ninguna y menos de un año de experiencia, observamos que concentran el 74% del profesorado, que ingresó a la institución sin cumplir el requisito de tener 3 y 4 años de experiencia docente.

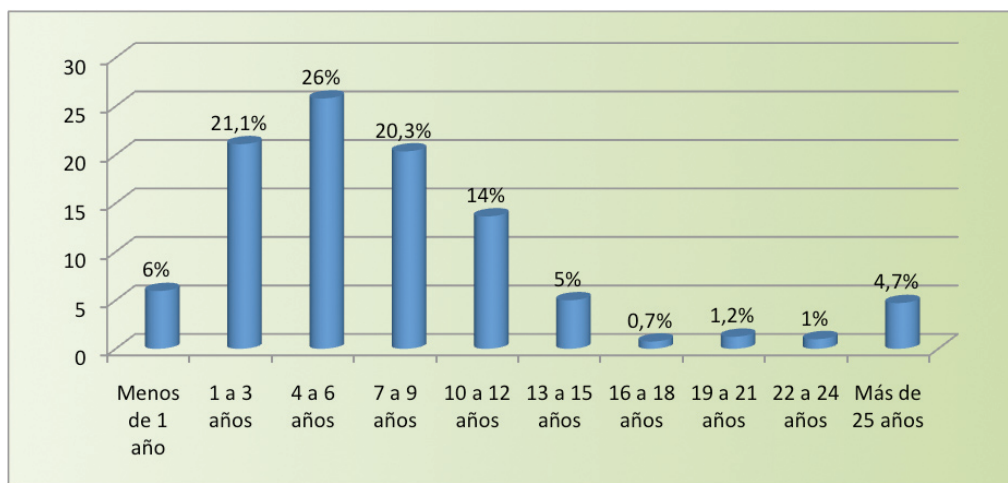
Partiendo de estos datos, se puede afirmar que el personal docente de la UTPL es muy joven, con poca o ninguna experiencia en la docencia universitaria, pero ésta fue la apuesta

y el gran reto que asumió la institución a partir del año 2000 al permitir el ingreso progresivo de personal nuevo, que venía con mucha ilusión y ganas de hacer las cosas, pero le faltaba el soporte de la experiencia, que, poco a poco, han ido adquiriendo, apoyándose en el trabajo de equipo, en la investigación y capacitación permanente. Frente a esta realidad, la Universidad asume el compromiso de preparar su personal docente y emprender en variados programas de formación y capacitación a nivel de postgrados dentro y fuera del país. Realidad que ya fue analizada en el apartado correspondiente.

### **6.3.2. Experiencia docente en el sistema presencial**

La experiencia siempre es un valor que se capitaliza y mejora el desempeño, de ahí la importancia que se le asigna en el campo laboral. La pericia, el expertise no se alcanzan de pronto, se van adquiriendo con el ejercicio y el pasar de los años. La experiencia es reclamada en la industria, en la empresa, pero donde se torna indispensable es en la docencia, por la responsabilidad y el compromiso que implica la formación de estudiantes universitarios, necesitados de orientación académica y personal. Es una variable que impacta directamente en la formación y desempeño profesional, de ahí su importancia.

Al respecto Feixas (2002, p.127 y 496) afirma que “el desarrollo docente no se da solo como consecuencia de la experiencia, no es simplemente madurativo, requiere estímulos y respuestas para que haya cambio. Según Dewey, la experiencia puede ser educativa o mal educativa: un profesor puede tener 10 años de experiencia o 1 año de experiencia 10 veces”. Por lo tanto, no siempre el número de años que lleva una persona ejerciendo la profesión puede asegurarnos éxito en el desempeño profesional, de ahí la necesidad de formación continua. Pero ahora es importante regresar a la información recogida para conocer ¿cuál es la experiencia que poseen los profesores bimodales de la UTPL en el sistema presencial y en la modalidad a distancia?

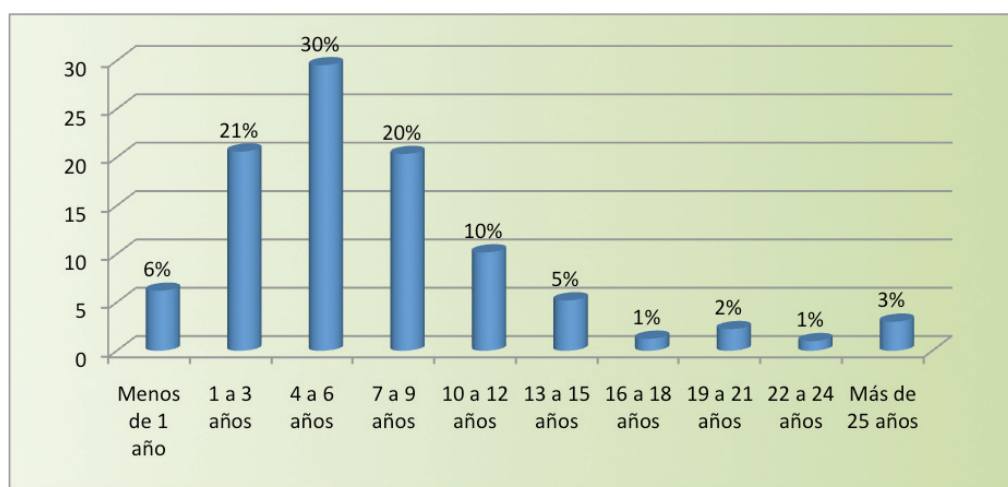


Fuente: Encuesta a profesores

**Figura 45. Experiencia docente de los profesores bimodales en el sistema presencial de la UTPL**

En relación a esta variable interesaba conocer por separado la experiencia laboral que los profesores tienen en la enseñanza presencial y a distancia, encontrándose que la mayoría de profesores investigados al año 2012 tienen entre 1 y 9 años de experiencia en la modalidad presencial, valor que se distribuye de la siguiente forma: de 1 a 3 años (21,1%); de 4 a 6 años (26%) y de 7 a 9 años (20,3%). Siendo importante destacar que solo un 14% trabajan en el sistema presencial de 10 a 12 años. Estos datos permiten concluir que los profesores de la UTPL, por ser un personal joven su experiencia no supera una década.

### 6.3.3. Experiencia docente en educación a distancia.



Fuente: cuestionario a profesores

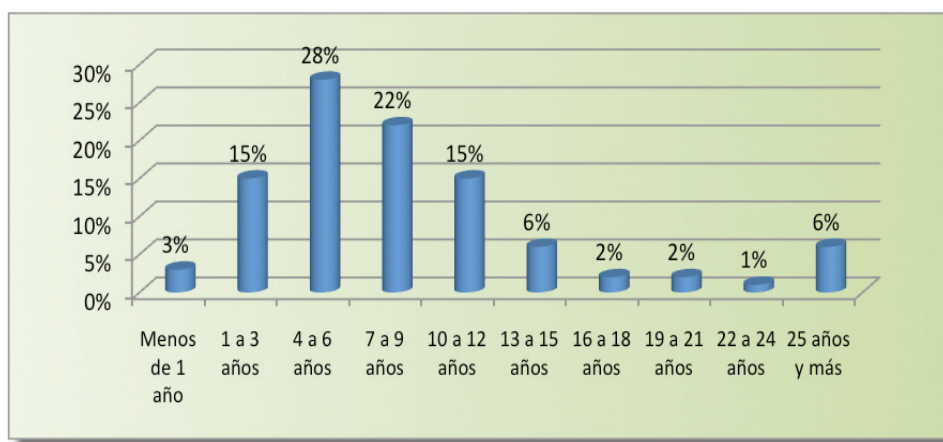
**Figura 46. Experiencia docente de los profesores bimodales en el sistema a distancia de la UTPL**

Cuando se revisa la experiencia que tienen los profesores en la modalidad a distancia se descubren interesantes coincidencias en los porcentajes y en los años de experiencia con la modalidad presencial, 1 a 3 años (21%) y de 7 a 9 años (20%), lo que significa que cuando ingresaron estos profesores a ejercer la docencia en la UTPL se iniciaron en ambas modalidades. En cambio, en el rango de 4 a 6 años encontramos un porcentaje mayor (30%) de profesores con experiencia en la modalidad a distancia, lo que revela, que estos profesores se iniciaron solo en esta modalidad. Es importante aclarar que a pesar de que la política de la docencia bimodal ya lleva una década, todavía hay un 10% de profesores a tiempo completo que son unimodales.

Si sumamos los tres porcentajes más importantes (21% + 30% + 20% = 71%), se puede afirmar que la mayoría de los profesores bimodales poseen entre 1 y 9 años de experiencia, esto se explica porque son profesores jóvenes, con edades comprendidas entre los 26 y 35 años (59%), quienes constituyen la nueva generación de profesores, que ante la política institucional de compra de renuncias a un numeroso grupo que laboraba a tiempo parcial, profesionales jóvenes han tomado la posta en la docencia universitaria de la UTPL.

### 6.3.4. Antigüedad laboral en la UTPL

Después de analizar la experiencia previa de los profesores que ingresaron a la UTPL en la última década y la experiencia docente que tienen en el sistema presencial y a distancia, interesa averiguar sobre la permanencia o años de antigüedad que llevan trabajando los profesores en la institución.



Fuente: Encuesta a profesores

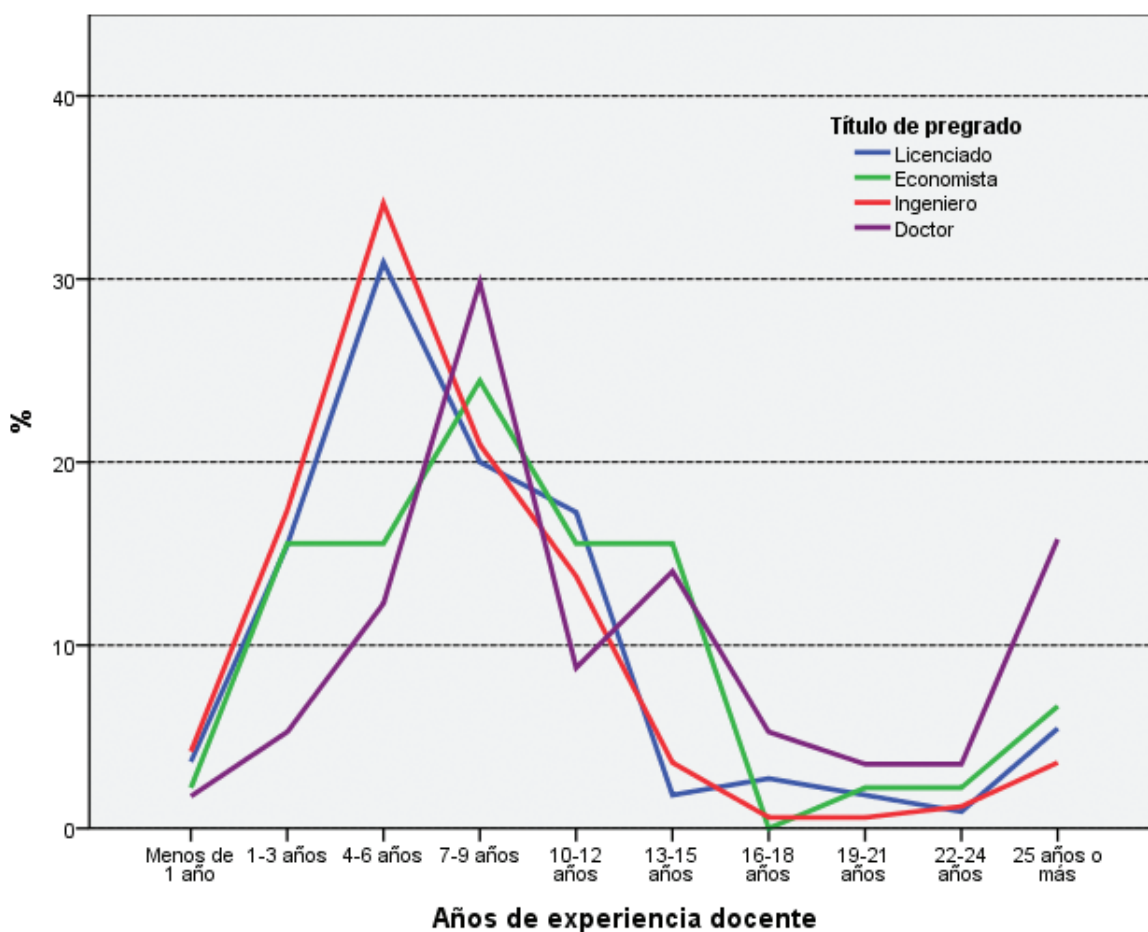
**Figura 47. Antigüedad laboral de los profesores bimodales de la UTPL**

Los profesionales que se han incorporado a la docencia de la UTPL en los últimos años, de manera especial los que se han formado en su propia casa de estudios, han tenido la oportunidad de familiarizarse con el campo laboral, ya sea través de la gestión productiva, como becarios de investigación o Docentes Accidentales Postulantes (DAP). Pero revisemos las respuestas de los propios profesores sobre el tema. Si se suman los dos porcentajes más representativos (28 + 22%) se observa que el 50% de los profesores encuestados llevan trabajando en la universidad de 4 a 9 años; el 15% (60) tienen una trayectoria mayor a una década (10 y 12 años), realizando tareas de docencia, investigación y gestión en la institución. Esto significa que existe interés de los profesores nuevos por permanecer en la institución, continuidad que constituye un factor importante para la profesionalización de los docentes y el desarrollo de la universidad, en virtud de que son profesores que ya conocen la misión, visión y valores institucionales y, sobre todo, han estado involucrados en los cambios introducidos en la última década, lo que, sin lugar a dudas, contribuye al logro de los objetivos trazados por la institución.

También es necesario destacar que existe otro 15% (59) de profesores que solo tienen entre 1 y 3 años colaborando en la UTPL y que constituyen el grupo de profesores noveles que se han incorporado en los últimos años.

Sin embargo, no podemos dejar de comentar que, a partir de los 10 -12 años de antigüedad, observamos una disminución drástica en el porcentaje de profesores (6%) con una experiencia mayor a 13 años de laborar en la institución y en el rango de 16 a 24 años de experiencia encontramos un grupo mínimo de profesores (5% sumando las tres categorías). Situación que responde a la política de compra de renuncias implementada por la nueva administración de la UTPL a partir del 2001. Programa que separó a los profesores de mayor edad, que hasta ese año venían trabajando en la institución a tiempo parcial (medio tiempo, tres cuartos de tiempo o por horas). Como efecto de esta política institucional encontramos que en la plantilla, casi ha desaparecido el grupo de los profesores que tenían mayor experiencia y compromiso institucional, por la trayectoria de trabajo y la formación acumulada.



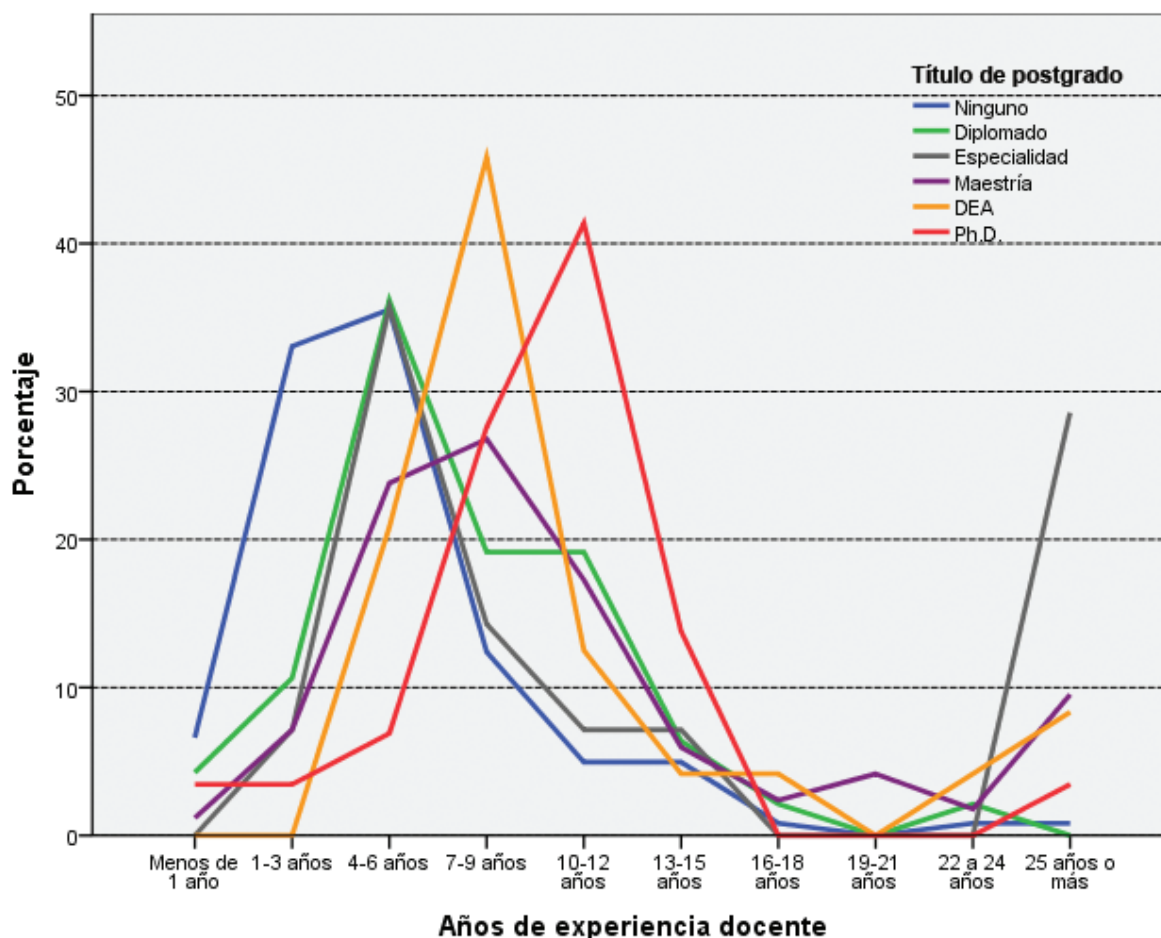


Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 48. Años de experiencia docente y títulos de pregrado de los profesores bimodales de la UTPL**

Al analizar los títulos de pregrado ya se encontró que el colectivo más numeroso (167) está conformado por Ingenieros de los cuales el 34,1% (57) tienen de 4 a 6 años de experiencia docente; en segundo lugar se ubican los Licenciados (110), que igualmente llevan ejerciendo la docencia en la UTPL de 4 a 6 años (30,9%). Un tercer grupo corresponde a los Doctores de tercer nivel en diferentes especialidades (57) quienes tienen de 7 a 9 años de docencia (29,8%) y finalmente están los Economistas (24,2) con igual tiempo de experiencia (7 a 9 años).



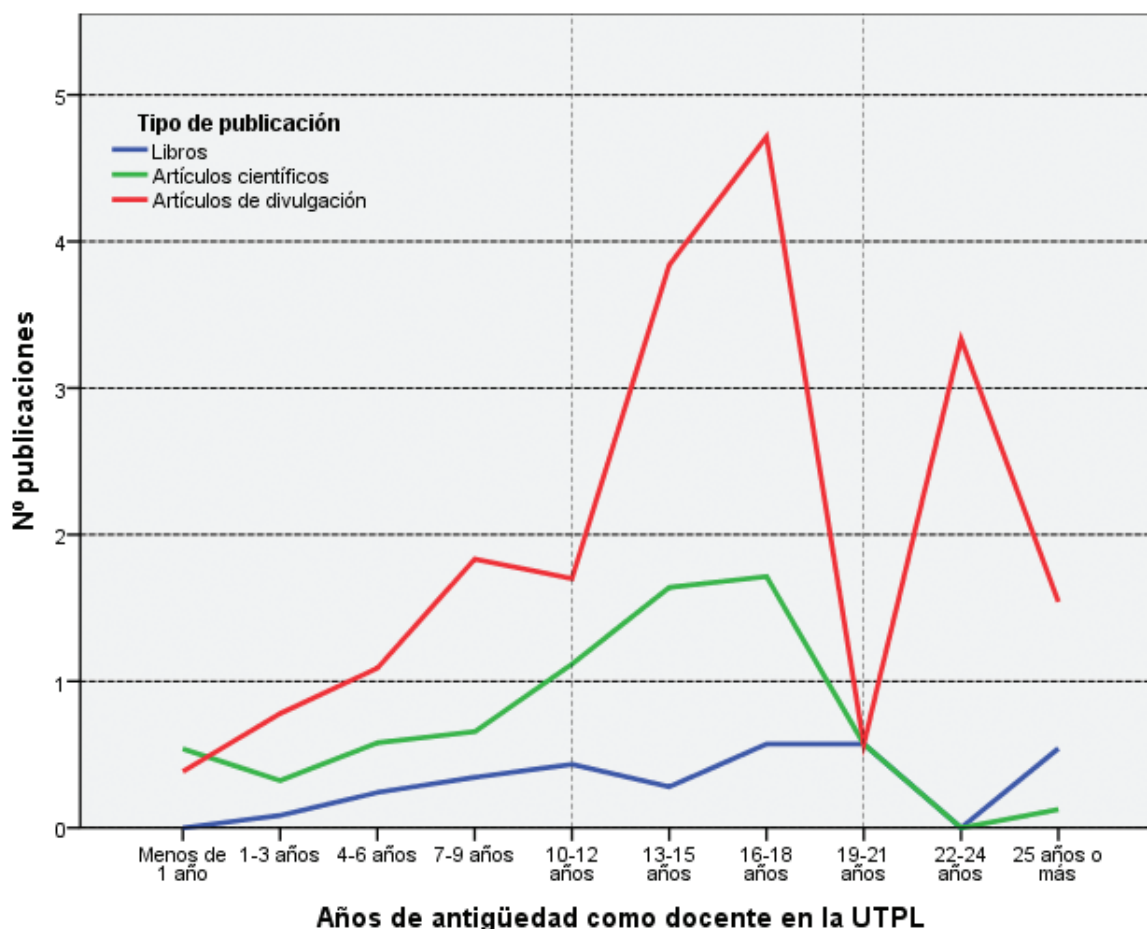


Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 49. Años de experiencia y títulos de postgrado de los profesores bimodales de la UTPL**

Al relacionar los años de experiencia con el título de postgrado se observan dos grupos que se destacan: quienes han obtenido el DEA (45,8%) trabajan como docentes en la UTPL de 7 a 9 años y los Ph.D (41,4%) de 10 a 12 años en la docencia. Un tercer grupo lo constituyen los que no tienen postgrado (35,5%), los que poseen un Diplomado (36,2%) y un título de Especialidad (35,7) son quienes llevan laborando menos tiempo (4 a 6 años) como docentes en la UTPL.

Por último los profesores que han estudiado una Maestría (26,8%) tienen de 7 a 9 años como docentes. Entonces podría decirse que los profesores que han alcanzado un título más alto de postgrado, son quienes tienen más años trabajando en la institución.



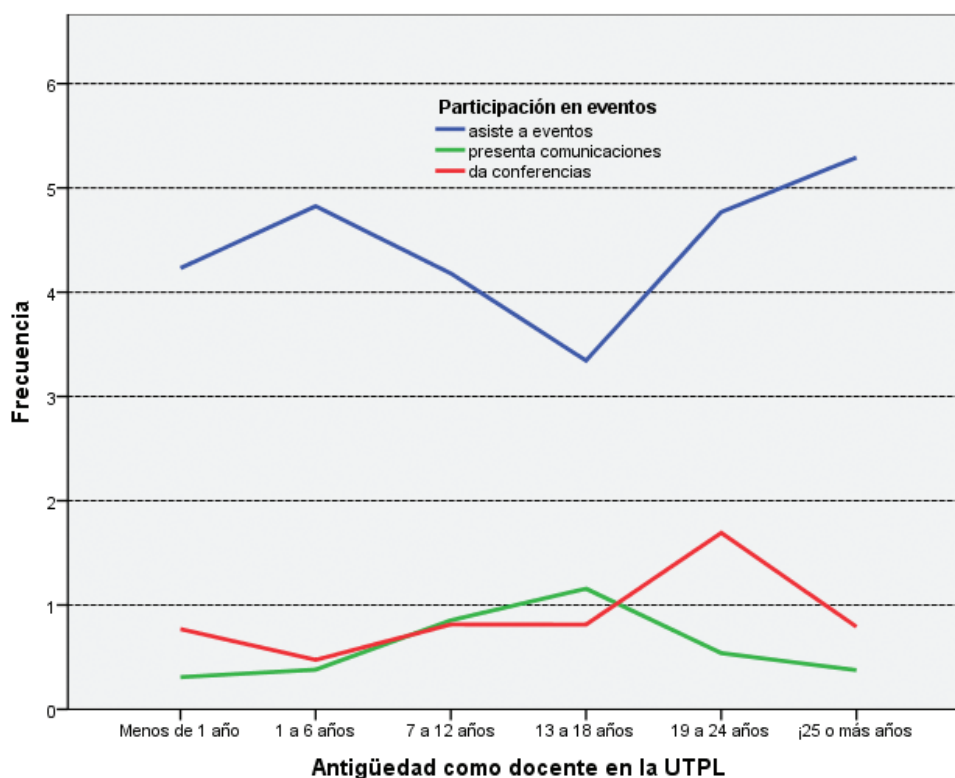
Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 50. Promedio de las publicaciones de los profesores bimodales, según años de experiencia**

La figura anterior nos permite ver claramente que el grupo de profesores que lleva trabajando como docentes entre 13 a 18 años en la UTPL son los que se destacan en producción científica (libros, artículos científicos y de divulgación).

Los profesores que tienen de 16 a 18 años de experiencia docente en la UTPL son quienes han publicado más artículos de divulgación ( $\bar{x}=4,71$ ) y científicos ( $\bar{x}=1,71$ ) en promedio. No se puede dejar de destacar que también hay un pequeño grupo de profesores con 22 a 24 años de experiencia, que han publicado artículos de divulgación ( $\bar{x}=3,33$ ); pero lamentablemente ningún libro ni artículos científicos. En relación a la publicación de libros merece señalar que son los profesores con experiencia 16 a 21 años ( $\bar{x}=1,14$ ) y de 25 años y más los que han publicado un mayor número de libros ( $\bar{x}=0,54$ ).

Si tenemos en cuenta que la mayoría de los docentes (65%) tienen entre 1 y 9 años de experiencia, resulta claro que los nuevos docentes no han alcanzado los niveles de publicación óptimos que muestran los más experimentados. Así pues, las deficiencias en el nivel de publicación se encuentran concentradas fundamentalmente en este numeroso grupo relativamente joven, poco experimentado y poco dedicado a la investigación.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 51. Promedio de participación de los profesores bimodales en eventos académicos en los dos últimos años, según su experiencia docente**

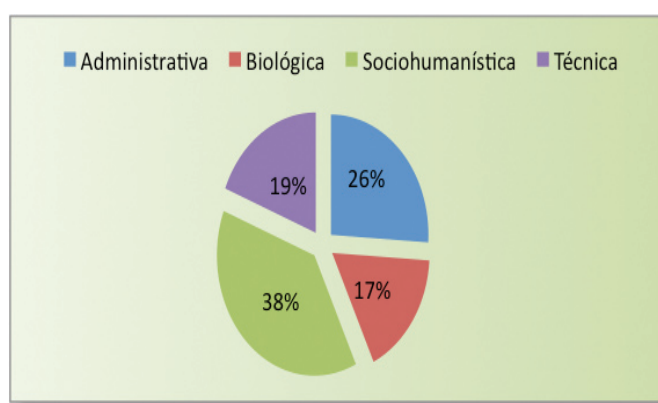
La figura 51 nos permite afirmar que los profesores que tienen más experiencia como docentes en la Universidad (25 años y más) son los que solo asisten a eventos académicos ( $\bar{X}=5,29$ ); mientras que los de 19 a 24 años participan mayoritariamente en conferencias ( $\bar{X}=1,14$ ) y los de 13 a 18 años de docencia se destacan en la presentación de comunicaciones en los dos últimos años.

### 6.3.5. Áreas donde los profesores bimodales ejercen la docencia.

En la UTPL se entiende por área un ámbito de conocimiento que abarca varias ciencias afines, en el que se desarrollan los programas de acciones de docencia, investigación y extensión.

Cada área está conformada por departamentos que, de modo interdepartamental, ofrecen formación a nivel de grado, postgrado y desarrollan programas y proyectos de docencia, investigación y extensión. Actualmente las áreas de la UTPL son: Sociohumanística, Administrativa, Técnica, Biológica y Biomédica. (UTPL, 2012, p. 21). En nuestro estudio también interesaba conocer en cuáles de las cuatro áreas, en las que están distribuidas las diferentes ofertas educativas, desarrollan la docencia los profesores bimodales.

De acuerdo a la normativa básica de la nueva estructura académica y de Investigación, la carga docente es de 12 créditos, lo que implica llevar tres asignaturas de cuatro créditos cada una, incluyendo asignaturas de tercero y cuarto nivel. Esta política institucional también permite al profesor desarrollar su docencia en varias titulaciones y, a veces, en áreas distintas (UTPL, 2012).



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 52. Áreas donde los profesores bimodales de la UTPL desarrollan la docencia**

Los 403 profesores bimodales que constituyen el colectivo investigado, de acuerdo a las asignaturas que imparten la docencia están distribuidos en las cuatro áreas del conocimiento de la siguiente manera: el porcentaje más alto (38%) de los profesores bimodales colaboran como docentes en el área socio humanística. En segundo lugar, está 26% que dan clases en asignaturas del área administrativa; el tercer grupo de profesores (19%) enseña en el área técnica y, finalmente, hay un 17% de profesores cuyas asignaturas corresponden al área biológica.

Los datos recogidos en la investigación permiten afirmar que el 70% (282), que representa a la mayoría de los profesores, laboran en una sola área, tanto en la presencial como en la

modalidad a distancia, pero también hay un 30% (121) de profesores con asignaturas que están distribuidas en dos, tres y cuatro áreas del conocimiento.

**Tabla 57**

**Áreas donde los profesores bimodales de la UTPL desarrollan la docencia, clasificados por sexo**

Área de docencia	Sexo								
	Masculino			Femenino			Total		
	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Administrativa	43	29,9	25,1	101	70,1	43,5	144	100	35,7
Biológica	51	56,7	29,8	39	43,3	16,8	90	100	22,3
Sociohumanística	73	34,9	42,7	136	65,1	58,6	209	100	51,9
Técnica	61	58,7	35,7	43	41,3	18,5	104	100	25,8

Fuente: Cuestionario a profesores

Interesaba además determinar cómo se distribuyen los 403 profesores bimodales investigados, según el sexo, en las cuatro áreas del conocimiento que tiene la UTPL. Los resultados nos revelan que en el área Administrativa (70%) y Sociohumanística (65%) predominan las docentes mujeres, en cambio, lo contrario ocurre en el área biológica (57%) y técnica (59%) en las que hay más varones que mujeres. Datos que nos permiten concluir que las áreas técnica y biológica están conformadas mayoritariamente por varones y las mujeres están más vinculadas a las áreas sociohumanística y Administrativa.

**Tabla 58**

**Título de postgrado y áreas donde los profesores bimodales desarrollan la docencia**

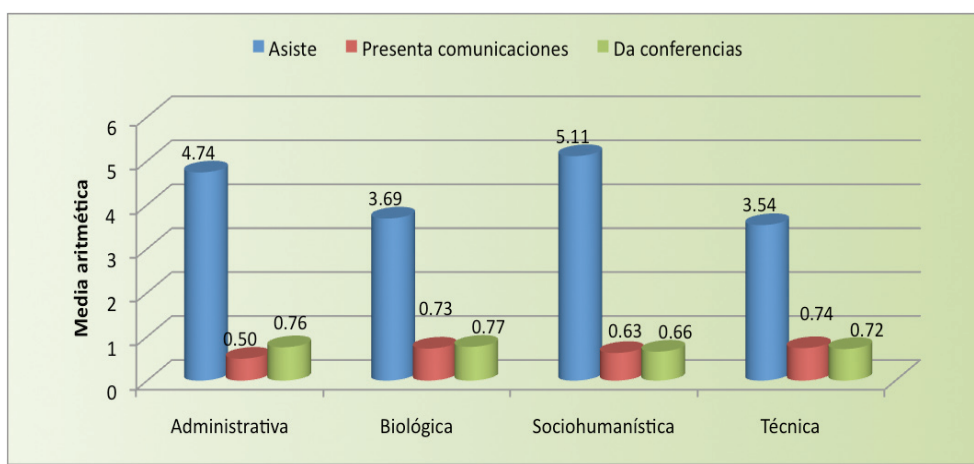
Título de Postgrado	Administrativa			Biológica			Sociohumanística			Técnica		
	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Diplomado	24	51,1	16,7	12	25,5	13,3	19	40,4	9,1	12	25,5	11,6
Especialidad	4	28,6	2,8	8	57,1	8,9	7	50,0	3,3	3	21,4	2,9
Maestría	69	41,1	47,9	20	11,9	22,2	95	56,5	45,5	38	22,6	36,5
DEA	4	16,7	2,8	6	25,0	6,7	18	75,0	8,6	5	20,8	4,8%
Ph. D.	3	10,3	2	9	31,0	10,0	19	65,5	9,1	5	17,2	4,8
Ninguna	40	33,1	27,8	35	28,9	38,9	51	42,1	24,4	41	33,9	39,4
Total General	144	35,7	100	90	22,3	100	209	51,9	100	104	25,8	100
Total Postgrado	104	72,2		55	61,1		158	75,6		63	60,6	

Fuente: Cuestionario a profesores

En las áreas administrativas (47,9%) y sociohumanística (45,5%) hay un mayor porcentaje de docentes con Maestría, le sigue el área técnica con un 36,5% y después la biológica con un 22,2% de profesores. En cuanto al título de Ph.D el porcentaje más alto de doctores lo encontramos en la Biológica (10%), después en el área Sociohumanística (9,1%) y en tercer lugar el área técnica con un 4,8% de doctores. Al revisar los datos sobre el Diplomado detectamos que el 16,7% del área administrativa han obtenido este título. Sin embargo, también se descubre que hay un importante porcentaje de profesores que aún no tienen título de postgrado, los mismos que pertenecen a las áreas Sociohumanística (42,1%), Técnica (33,9%) y Administrativa (33,1).

También podemos concluir que es el área sociohumanística donde existen un mayor número de docentes con título de postgrado (75,6%), le siguen de cerca el área administrativa con el 72,2% y el área Biológica con el 61,1% y por último la técnica con 60,6%. Si revisamos en relación al sexo podemos afirmar que son las mujeres quienes mayoritariamente tienen un título de postgrado (Diplomado 60%, Maestría 63%, DEA, 79% y Ph.D 55%). Solo en la especialidad hay más varones (57%).

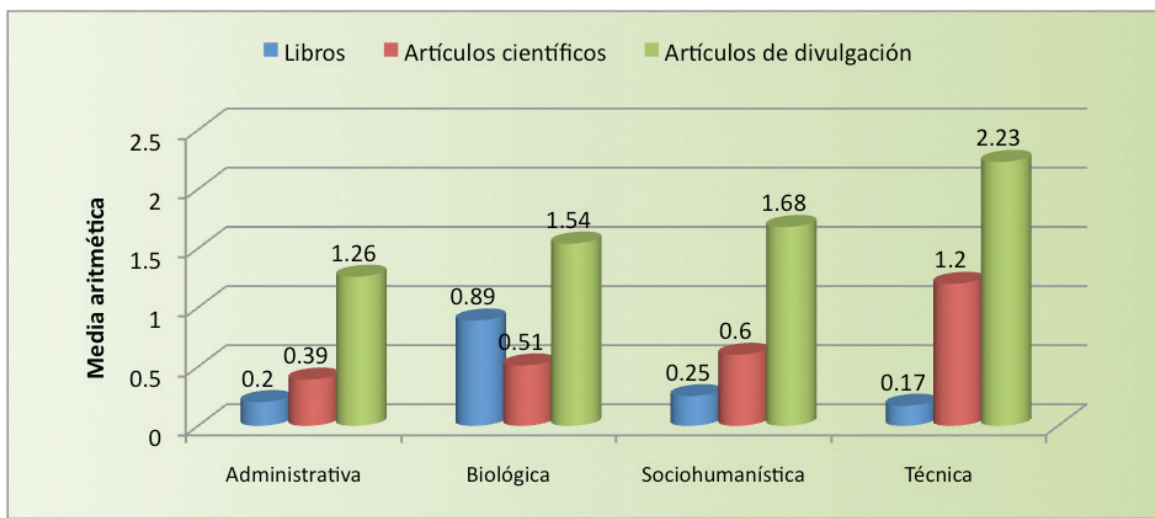
Finalmente se encuentra una asociación muy clara entre el título de postgrado y el área en la que ejercen la docencia; en las áreas administrativa (Chi cuadrado 19,52, gl5,  $p < 0,05$ ) biológica (Chi cuadrado 24,99, gl5,  $p < 0,05$ ) y sociohumanística (Chi cuadrado 15,85, gl5,  $p < 0,05$ ), pero no así en el área técnica (Chi cuadrado 6,58, gl5, n.s.). Ver anexo 8 en el CD-ROM.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 53. Áreas a las que pertenecen los profesores bimodales de la UTPL y su participación en eventos académicos**

Los docentes del área sociohumanística ( $\bar{X}=5,11$ ) son los que más asisten a los eventos académicos, mientras, que los del Área Técnica ( $\bar{X}=0,74$ ) y Biológica ( $\bar{X}=0,73$ ) presentan más comunicaciones y los del área Biológica ( $\bar{X}=0,77$ ), Administrativa ( $\bar{X}=0,76$ ) y Técnica ( $\bar{X}=0,72$ ) dan más conferencias.

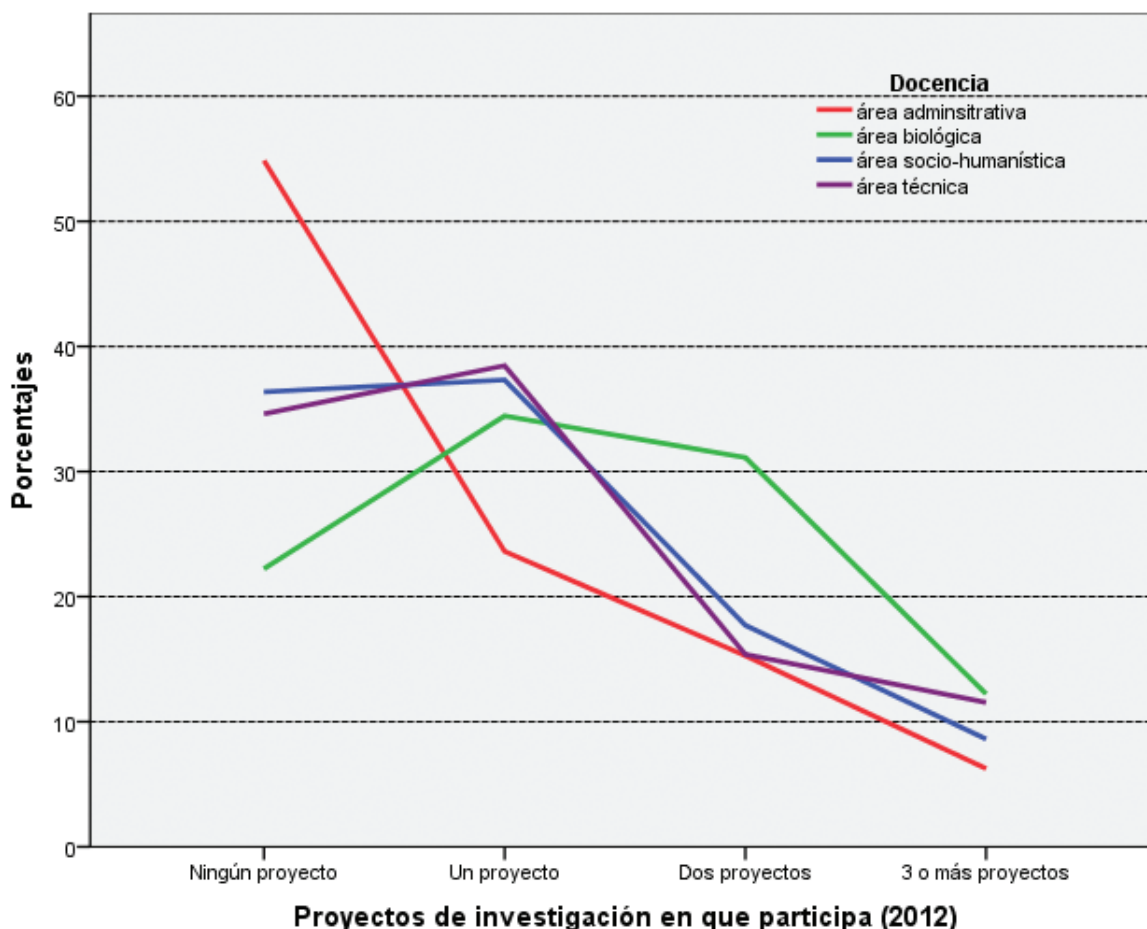


Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 54. Áreas donde los profesores bimodales desarrollan la docencia y realizan publicaciones**

Al analizar las publicaciones por áreas en las que ejercen la docencia los profesores bimodales detectamos que los profesores del área Técnica publican más artículos científicos ( $\bar{X}=1,20$ ) y de divulgación ( $\bar{X}=2,23$ ); mientras que en la publicación de libros, es el área Biológica ( $\bar{X}=0,89$ ) la que se destaca.





Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 55. Áreas donde los profesores bimodales desarrollan la docencia y proyectos de investigación**

Al relacionar las variables docencia y proyectos de investigación se advierte que los docentes del área Administrativa en su mayoría (55%) no están vinculados a ningún proyecto; sin embargo, hay un 24% que si participa en 1 proyecto y el 15% en 2 proyectos. Los profesores que más participan en 1 proyecto son los del área técnica con el 39%, seguido de cerca por el área sociohumanística con un 37%. Los profesores que más están involucrados en 2 proyectos (31%) y en 3 ó más proyectos (12%) son del área Biológica. Es también en el área biológica en la que se da el menor porcentaje (22%) de profesores sin ningún proyecto (Ver anexo 8 en el CD-ROM).

### 6.3.6. Departamentos a los que pertenecen los profesores bimodales.

Identificar el área en la que imparten la docencia los profesores bimodales es importante, pero también lo es ubicar el o los Departamentos en los que el docente desarrolla las



funciones de investigación, vinculación con la colectividad y/o gestión institucional. Como ya se había explicado anteriormente los profesores, si bien se relacionan con las áreas y las titulaciones en las que desarrollan la docencia, donde pasan la mayor parte de su tiempo es en los Departamentos. Esta es la razón por la que solicitamos a través de una pregunta abierta señalar el nombre del Departamento (s) al que pertenece cada uno de los profesores investigados.

**Tabla 59**  
**Departamento al que pertenecen los docentes bimodales**

No.	Departamentos	f	%	No.	Departamentos	f	%
1.	Economía	34	8,4	16.	Ciencias de la educación Psicología	3	1,0
2.	Ciencias de la computación y electrónica	31	7,7	17.	Ciencias de la educación Arquitectura y artes	3	1,0
3.	Lenguas modernas y literatura	30	7,4	18.	Geología, minas e ingeniería civil Ciencias de la computación y electrónica	2	0,5
4.	Ciencias de la educación	29	7,2	19.	Geología, minas e ingeniería civil Ciencias de la educación	2	0,5
5.	Ciencias naturales	28	6,9	20.	Economía Ciencias naturales	1	0,2
6.	Ciencias sociales y jurídicas	27	6,7	21.	Ciencias de la salud y Psicología	1	0,2
7.	Ciencias de la comunicación	27	6,7	22.	Ciencias de la Comunicación Arquitectura y artes	1	0,2
8.	Ciencias Administrativas	25	6,2	23.	Ciencias de la Educación Ciencias de la Comunicación	1	0,2
9.	Finanzas y contabilidad	21	5,2	24.	Ciencias Administrativas Finanzas y contabilidad	1	0,2
10.	Ciencias agropecuarias y de alimentos	17	4,2	25.	Ciencias de la Comunicación Ciencias sociales y jurídicas	1	0,2
11.	Psicología	16	4,0	26.	Ciencias de la comunicación Psicología	1	0,2
12.	Geología, minas e ingeniería civil	15	3,7	27.	Ciencias de la comunicación Lenguas modernas y literatura	1	0,2
13.	Química	14	3,5	28.	Ciencias de la comunicación y Ciencias de la computación y electrónica	1	0,2
14.	Arquitectura y artes	11	2,7	29.	Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales y Jurídicas	1	0,2
15.	Otros departamentos administrativos	58	14,4	Subtotal		20	5
<b>Subtotal</b>		<b>383</b>	<b>95</b>	<b>Total</b>		<b>403</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Cuestionario a profesores

De acuerdo a la información que ofrece el cuadro anterior se observa que el 81% (325) de los profesores bimodales están distribuidos en 14 de los 15 departamentos que se han organizado en la nueva estructura académica y de investigación en la UTPL, a partir de mayo del 2012. Sin embargo, el porcentaje más alto de profesores 14,4% (58) corresponde a quienes colaboran en otros departamentos y unidades administrativas con los que la Institución cuenta, los mismos que se detallan en la tabla siguiente. También es necesario destacar que la mayoría de los profesores 81% (325) están integrados y trabajando en un solo departamento académico; el 5% (19) colaboran en dos departamentos y el 0,2% (1) de los profesores desarrollan la docencia en tres departamentos.

El porcentaje más alto de profesores (8,4%) se encuentra en el Departamento de Economía; el siguiente grupo está ubicado en Ciencias de la Computación y Electrónica (7,7%); sigue el Departamento de Lenguas Modernas y Literatura (7,4%); también un porcentaje similar de profesores están ubicados en el Departamento de CCEE (7,2%). A continuación se incluye un cuadro en el que se detallan las unidades en las que trabajan los 58 (14,4%) profesores que aún no se han incorporado a los nuevos departamentos y están cumpliendo funciones administrativas y de gestión que las autoridades les han asignado.

**Tabla 60**

***Otras áreas a las que pertenecen algunos profesores bimodales de la UTPL***

No.	Unidades Administrativas	f	%
1.	Dirección General de Misiones Universitarias	5	1,2
2.	Dirección General de Modalidad Abierta y a Distancia	1	0,2
3.	Dirección General de Recursos Humanos y Desarrollo Personal	2	0,5
4.	Dirección General de Relaciones Interinstitucionales	6	1,5
5.	Educación Continua	1	0,7
6.	Call center UTPL	2	0,5
7.	Programa Campus de la Organización universitaria interamericana – OUI	1	0,2
8.	Secretaría General Departamento Legal	4	1,0
9.	Unidad de Evaluación y Acreditación	4	1,0
10.	Unidad de gestión de Tecnologías de la Información	14	3,5
11.	Coordinación de postgrado	1	0,2
12.	Dirección de Tecnologías para la Educación	3	0,7
13.	Agencia de desarrollo empresarial – ADE	4	1,0

No.	Unidades Administrativas	f	%
14.	Departamento Administrativo, Financiero, Infraestructura y Servicios	1	0,2
15.	Departamento Administrativo Financiero Contabilidad	1	0,2
16.	Dirección de Estudiantes	4	1,0
17.	Dirección General Académica	2	0,5
18.	Dirección General Administrativa Financiera	1	0,2
19.	Dirección general de Investigación y Transferencia de Tecnología	1	0,2
Total		58	14

Fuente: Cuestionario a profesores

### 6.3.7. Tiempo que destinan los profesores a las funciones universitarias.

Tal como se expuso en los capítulos iniciales de esta investigación, tres son las funciones clásicas que todo profesor universitario debe realizar: docencia, investigación y extensión, esta última según la LOES (Ecuador) se la denomina vinculación con la colectividad. En esta ley también se ha incorporado una cuarta función que es la gestión institucional, colaboración que la universidad pide a determinados profesores para ayudar en tareas de administración y gestión como en Vicerrectorados, Direcciones Generales, Direcciones de Área, Direcciones de Departamento, responsabilidades en las Secciones Departamentales, Coordinaciones de Titulaciones, Gerencias, etc. En la UTPL con la nueva estructura académica y de investigación se han establecido algunas políticas y normas institucionales para orientar el desempeño de los profesores en las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión universitaria entre las que se puede destacar:

- Todos los docentes titulares, accidentales e invitados de la UTPL, pertenecerán a un Departamento Académico acorde a su formación de grado y postgrado.
- Un docente puede impartir materias en más de una titulación.
- La carga de docencia para todo profesor- investigador es de 12 créditos semestrales, que incluyen créditos tanto de grado como de postgrado, equivalentes a 20 horas de trabajo semanal, tiempo en el cual desarrollará todas las tareas relacionadas con la docencia.

- Todo docente investigador debe dedicar un mínimo de cuatro créditos a la docencia por semestre.
- Todo docente investigador debe participar, por lo menos, en un proyecto de investigación o extensión aprobado oficialmente.
- La carga ordinaria de investigación y extensión será un mínimo de 10 horas y un máximo de 20 horas semanales (UTPL, 2012, pp.35 - 38).

Pero veamos cómo realmente distribuyen el tiempo entre las principales funciones universitarias los profesores bimodales de la UTPL.

**Tabla 61**  
***Distribución del tiempo de los profesores bimodales entre las funciones universitarias***

% Tiempo	Docencia		Investigación		Gestión	
	f	%	f	%	f	%
0	0	0,0	156	38,7	79	19,6
10	7	1,7	30	7,4	33	8,2
15	3	0,7	5	1,2	5	1,2
20	38	9,4	57	14,1	48	11,9
25	8	2	11	2,7	10	2,5
30	77	19,1	58	14,4	33	8,2
35	5	1,2	4	1	4	1
40	79	19,6	43	10,7	46	11,4
45	2	0,5	0	0,0	1	0,2
50	63	15,6	26	6,5	47	11,7
55	0	0,0	1	0,2	0	0,0
60	51	12,7	8	2	36	8,9
70	23	5,7	2	0,5	30	7,4
75	1	0,2	1	0,2	3	0,7
80	9	2,2	1	0,2	23	5,7
85	1	0,2	0	0,0	1	0,2
90	8	2	0	0,0	4	1
100	28	6,9	0	0,0	0	0,0
Total	403	100,00	403	100,00	403	100,00

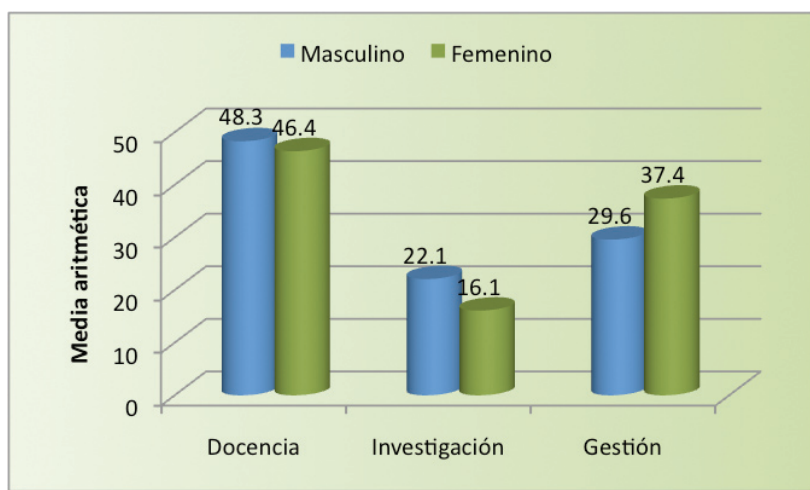
Fuente: Cuestionario a profesores

Los datos consignados en el cuadro anterior revelan que existe una variedad de respuestas, que van desde una dedicación de 0 a ocupar todo el tiempo (100%) en una sola función, que puede ser la investigación o la gestión institucional. Pero como no se pueden analizar todas las respuestas, porque resultaría repetitivo, destacamos solo los porcentajes más representativos en cada función.

- ✓ **Docencia:** La primera función de la universidad siempre ha sido, es y será la docencia y a la que el profesor universitario dedica la mayor parte de su tiempo.

El estudio refleja que el 19.6% (79) de los profesores dedican el 40% del tiempo a las actividades de la docencia; el 19.1% (77) el 30%; el 15.6% (63) destina el 50% y el 12.7% (51) de los profesores ocupan el 60% del tiempo en las tareas docentes. Además, hay 7 profesores que destinan solo el 10% a la docencia; en contraposición a este dato, aunque no es un porcentaje significativo, es importante destacar que también hay 28 profesores que dedican todo su tiempo a esta actividad. Varios profesores agregaron en la encuesta el comentario que para cumplir con todas las actividades docentes, requieren destinar tiempo adicional en sus hogares.

- ✓ **Investigación:** En relación al tiempo que se asigna para la investigación se ha encontrado que el valor más alto, 38,7% (156), corresponde a los profesores que no dedican ningún tiempo a esta importante actividad; el 14.4% (58) destinan un 30% a la investigación; otro 14.1 (57) asignan el 20% de su tiempo y, finalmente, un 10.7% (43) dedican el 40% a las tareas de búsqueda e investigación. Datos que revelan que la investigación todavía no es una actividad prioritaria en la vida del profesor de la UTPL.
- ✓ **Gestión institucional:** A las funciones de gestión institucional no se dedican todos los profesores. Del grupo investigado el 19.6% (79) de los profesores no tienen responsabilidades de gestión, por lo tanto, no utilizan el tiempo en estas tareas; en cambio, el 11.9% (48) de los profesores ocupan el 20% del tiempo en actividades de gestión institucional; el 11.7 (47) dedican el 50% y el 11.4% (46) destinan el 40% de su tiempo a la gestión institucional.



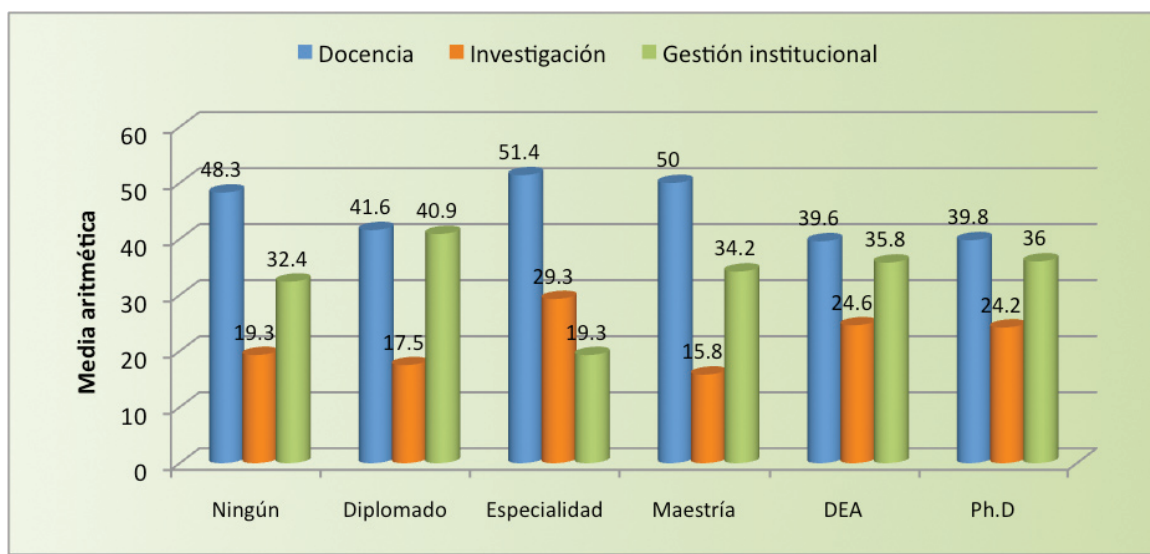
Fuente: Encuesta a profesores

**Figura 56. Distribución del tiempo de los profesores bimodales según sexo**

Los datos nos permiten ver, que en general, todos los profesores bimodales dedican mayor tiempo a la docencia, en promedio ( $\bar{x}=47,22$ ) en relación a las otras dos funciones. Si analizamos por sexo se observa que tanto los varones ( $\bar{x}=48,3$ ) como las mujeres ( $\bar{x}=46,4$ ) destinan tiempos similares a esta función.

La siguiente función a la que se dedican una buena parte del tiempo los docentes es la gestión institucional, en promedio ( $\bar{x}=34,12$ ), siendo las mujeres las que dedican más tiempo ( $\bar{x}=37,4$ ) que los varones ( $\bar{x}=29,6$ ) a la gestión.

En relación a la investigación encontramos que es la función a la que menos tiempo están dedicando los profesores ( $\bar{x}=18,66$ ) en promedio. Pero es necesario destacar que son los varones ( $\bar{x}=22,1$ ) quienes dedican mayor tiempo a la investigación en relación a las mujeres ( $\bar{x}=16,1$ ). Los datos anteriores revelan que los varones dedican más tiempo a la investigación y las mujeres a la gestión institucional.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 57. Promedio de la distribución del tiempo de los profesores bimodales, según el Título de postgrado**

La figura anterior permite distinguir que los profesores bimodales con título de especialista ( $\bar{X}=51,4$ ) y Maestría ( $\bar{X}=50,0$ ) son los que en promedio dedican la mayor parte de su tiempo a la docencia.

En cuanto a la actividad de investigación son los profesores con título de Especialistas ( $\bar{X}=29,3$ ), con DEA ( $\bar{X}=24,6$ ) y Ph.D. ( $\bar{X}=24,2$ ) los que dedican mayor tiempo a esta función universitaria.

En gestión institucional encontramos que los profesores con título de Diplomado ( $\bar{X}=40,9$ ) y Ph.D. ( $\bar{X}=36,0$ ) están dedicando un tiempo muy importante a las actividades de gestión institucional.

Finalmente, los profesores que no poseen ningún título de postgrado están dedicados especialmente a la docencia ( $\bar{X}=48,3$ ) y a la gestión institucional ( $\bar{X}=32,4$ ) y dejan para la investigación apenas un 19,3% en promedio. Datos que permiten concluir que los profesores están dedicados fundamentalmente a la docencia y a la gestión institucional, descuidando las actividades de investigación. Sería conveniente para la Universidad disminuir la carga docente y las tareas de gestión para dejar tiempo a la investigación.

**Tabla 62**  
**Distribución del tiempo de los profesores y su relación con las publicaciones**

Correlaciones		Tiempo de docencia	Tiempo de investigación	Tiempo de gestión	libros	artículos científicos	artículos de divulgación
Tiempo de docencia	Correlación de Pearson	1	-,203**	-,712**	,025	-,089	-,080
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,623	,075	,110
	f	403	403	403	403	403	403
Tiempo de investigación	Correlación de Pearson	-,203**	1	-,542**	,177**	,286**	,151**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,002
	f	403	403	403	403	403	403
Tiempo de gestión	Correlación de Pearson	-,712**	-,542**	1	-,148**	-,129**	-,040
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,003	,010	,427
	f	403	403	403	403	403	403
Libros	Correlación de Pearson	,025	,177**	-,148**	1	,035	,066
	Sig. (bilateral)	,623	,000	,003		,477	,185
	f	403	403	403	403	403	403
Artículos científicos	Correlación de Pearson	-,089	,286**	-,129**	,035	1	,382**
	Sig. (bilateral)	,075	,000	,010	,477		,000
	f	403	403	403	403	403	403
Artículos de divulgación	Correlación de Pearson	-,080	,151**	-,040	,066	,382**	1
	Sig. (bilateral)	,110	,002	,427	,185	,000	
	f	403	403	403	403	403	403

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

El cuadro anterior nos ofrece resultados interesantes sobre la relación entre el tiempo que dedican los profesores y las actividades de investigación que realizan.

El tiempo de docencia correlaciona de forma clara y negativa con el tiempo dedicado a la gestión ( $r=-.712$ ;  $p<.01$ ), y no guarda relación alguna con el número de publicaciones. Por su parte, el tiempo dedicado a la investigación correlaciona negativamente, tanto con el tiempo dedicado a la docencia ( $r=-.203$ ;  $p<.01$ ), como con el dedicado a la gestión ( $r=-.542$ ;  $p<.01$ ), y guarda una relación positiva con las publicaciones realizadas, sean éstas libros ( $r=.177$ ;  $p<.01$ ), artículos científicos ( $r=.286$ ;  $p<.01$ ), o artículos de divulgación ( $r=.151$ ;  $p<.01$ ). Finalmente, el tiempo invertido en gestión correlaciona negativamente con la publicación de libros ( $r=-.148$ ;  $p<.01$ ) y artículos científicos ( $r=-.129$ ;  $p<.01$ ), y no guarda relación alguna



con la publicación de artículos de divulgación ( $r=-.040$ ; n.s.). Estos resultados nos llevan a concluir que el tiempo dedicado a la investigación es, como es lógico, el más relevante de cara a incrementar la producción científica del profesorado, y el único que está positiva y significativamente relacionado con la misma, mientras que el tiempo dedicado a la docencia no tiene ninguna repercusión sobre dicha producción científica. Finalmente, las actividades de gestión se muestran claramente como un obstáculo para la actividad investigadora y, consecuentemente, también para la publicación científica.

Finalmente, los profesores que publican más artículos de divulgación tienden también a publicar mayor número de artículos científicos (correlación  $0,382$ ;  $p<.01$ ). De ahí la importancia de motivar a los profesores para que se ejerciten mediante la publicación de artículos de divulgación, para que luego den el paso a los científicos. Por lo tanto, si se reduce el tiempo de investigación se reduce la producción científica. La gestión es contraproducente para la investigación y la producción científica.

**Tabla 63**

***Distribución del tiempo de los profesores y su relación con la participación en eventos académicos***

Correlaciones		Tiempo de docencia	Tiempo de investigación	Tiempo de gestión	asiste a eventos	presenta comunicaciones	da conferencias
Tiempo de docencia	Correlación de Pearson	1	-,203**	-,712**	,091	-,168**	,107*
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,067	,001	,031
	f	403	403	403	403	403	403
Tiempo de investigación	Correlación de Pearson	-,203**	1	-,542**	-,129**	,186**	,012
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,009	,000	,805
	f	403	403	403	403	403	403
Tiempo de gestión	Correlación de Pearson	-,712**	-,542**	1	,014	,011	-,101*
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,777	,833	,043
	f	403	403	403	403	403	403
Asiste a eventos	Correlación de Pearson	,091	-,129**	,014	1	-,135**	,056
	Sig. (bilateral)	,067	,009	,777		,007	,262
	f	403	403	403	403	403	403

Correlaciones		Tiempo de docencia	Tiempo de investigación	Tiempo de gestión	asiste a eventos	presenta comunicaciones	da conferencias
Presenta comunicaciones	Correlación de Pearson	-,168**	,186**	,011	-,135**	1	,163**
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,833	,007		,001
	f	403	403	403	403	403	403
Da conferencias	Correlación de Pearson	,107*	,012	-,101*	,056	,163**	1
	Sig. (bilateral)	,031	,805	,043	,262	,001	
	f	403	403	403	403	403	403

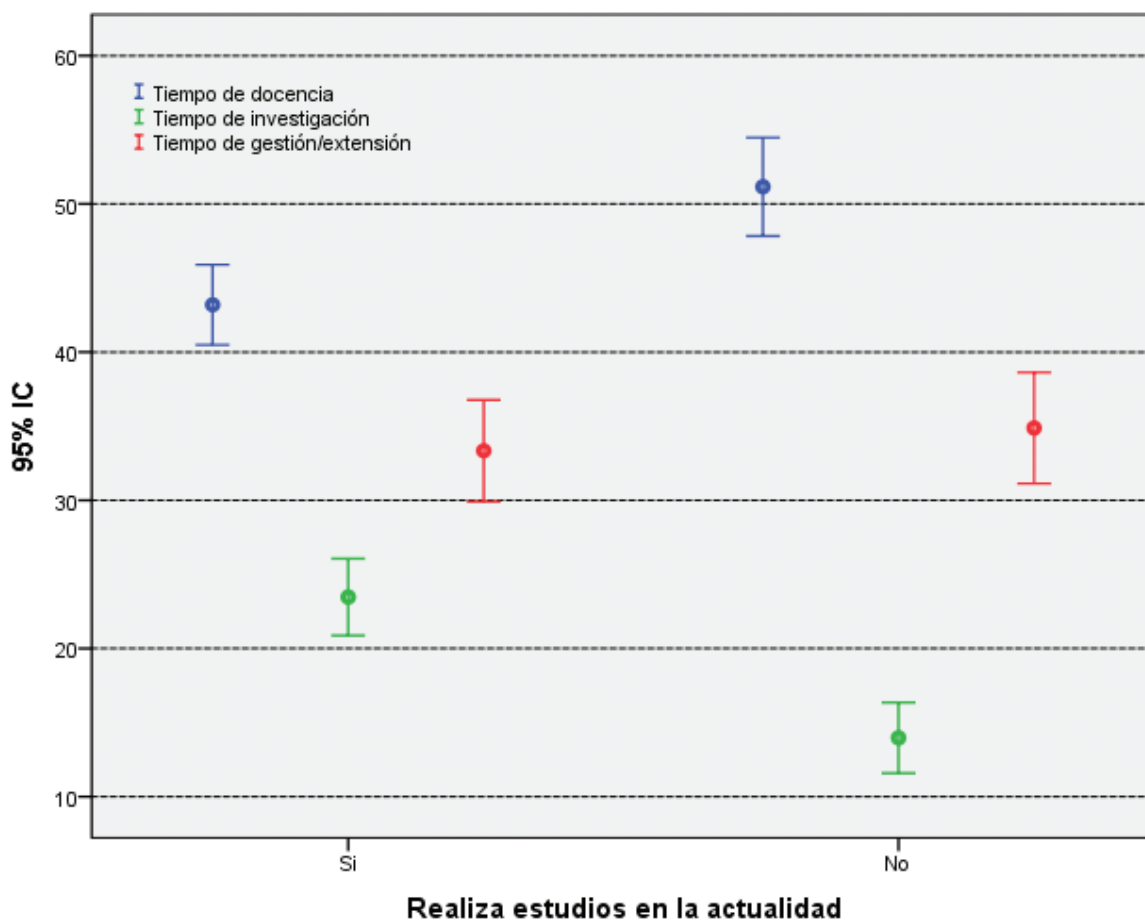
\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).  
 \* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

La relación entre el tiempo dedicado a la docencia, gestión e investigación, por un lado, y la actividad en congresos, por otro, revela un patrón similar al anterior, aunque con matices. Se aprecia una asociación negativa entre docencia y presentación de comunicaciones en congresos ( $r=-.168$ ;  $p<.01$ ), nula con la asistencia a eventos, y positiva con la presentación de conferencias ( $r=.107$ ;  $p<.05$ ), mientras que la dedicación a la investigación muestra una asociación positiva con la presentación de comunicaciones ( $r=.186$ ;  $p<.01$ ), negativa con la asistencia a eventos ( $r=-.129$ ;  $p<.01$ ), y nula con las conferencias. Finalmente, las actividades de gestión no muestran ninguna asociación con la asistencia a eventos o la presentación de comunicaciones, y una relación negativa con las conferencias ( $r=-.101$ ;  $p<.05$ ).

De todo lo anterior se deduce que, como sería de esperar, solo el tiempo dedicado a investigación está positivamente relacionado con la presentación de comunicaciones en congresos, mientras que las actividades docentes y de gestión repercuten negativamente o no muestran asociación con esta actividad. No obstante, el papel jugado por las conferencias está menos claro, puesto que, aunque está negativamente relacionado con las actividades de gestión, no se halla asociado al tiempo dedicado a la investigación, y está relacionado positivamente con las actividades de docencia, por lo que parece que las conferencias están más relacionadas con la actividad docente que con la investigadora.

Finalmente, la mera asistencia a congresos se muestra como opuesta a la investigación, con la que muestra una relación negativa, e independiente del tiempo dedicado a la docencia o la gestión. Parece, pues, que las actividades realizadas en congresos son de naturaleza

muy diferente, y que solo la presentación de comunicaciones parece estar directamente relacionada con la actividad investigadora de los profesores.

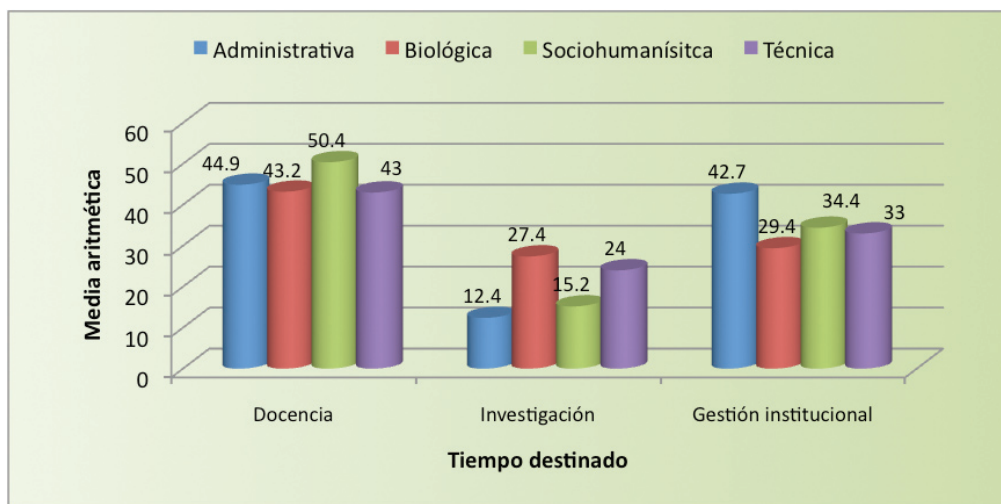


Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 58. Distribución del tiempo de los profesores que realizan estudios en la actualidad**

Los profesores que no están estudiando en la actualidad son quienes dedican más tiempo a la docencia ( $\bar{X}=51,15$ ); en cambio quienes estudian diferentes programas de postgrado dedican mayor tiempo a la investigación ( $\bar{X}=23,47$ ).

Por último, entre los docentes que destinan más tiempo a la gestión institucional, los porcentajes son similares entre quienes no estudian ( $\bar{X}=34,88$ ) y los que se encuentran realizando estudios ( $\bar{X}=33,34$ ) actualmente.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 59. Distribución del tiempo de los profesores según las áreas de docencia**

Los profesores que pertenecen al área sociohumanística ( $\bar{x}=50,4$ ) son los que dedican mayor tiempo a la docencia, los del área Administrativa ( $\bar{x}=42,7$ ) a las actividades de gestión institucional y los del área Biológica ( $\bar{x}=27,4$ ) y técnica ( $\bar{x}=24$ ) a la investigación, en relación a las otras áreas del conocimiento.

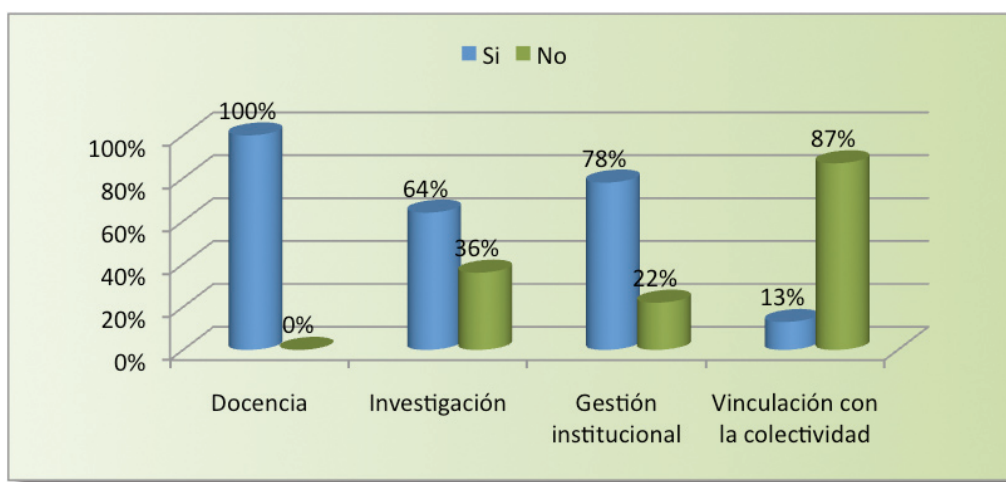
Si revisamos los datos del área Administrativa se observa que son quienes dedican mayor tiempo a la docencia ( $\bar{x}=44,9$ ) y gestión institucional ( $\bar{x}=42,7$ ), pero lamentablemente muy poco tiempo a la investigación ( $\bar{x}=12,4$ ) en relación a las demás áreas.

Todo el análisis anterior nos permite concluir que los profesores bimodales de las cuatro áreas asignan más tiempo a la docencia, luego a la gestión y un tiempo menor a la investigación, lo que se refleja en la producción científica. Por lo tanto, es necesario buscar mecanismos para que las actividades correspondientes a cada función estén en concordancia con el tiempo que dispone el profesor en su jornada laboral.

#### 6.4. Funciones y actividades que realiza el profesor bimodal de la UTPL.

En el capítulo tres, cuando se abordó el tema del profesor bimodal, también se aprovechó para señalar las tareas principales que como profesor en la modalidad presencial y a distancia desempeña. Ahora es importante acudir a la LOES para conocer las actividades,

que dentro de cada una de las funciones se establecen para el profesor universitario y, finalmente, contrastarlas con la realidad recogida directamente de los propios profesores.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 60. Funciones que realizan los profesores bimodales de la UTPL**

En relación a las funciones que desempeñan los docentes de la UTPL en la figura 60 observamos que de los 403 profesores bimodales investigados, el 100% cumplen actividades docentes, el 64% realizan tareas de investigación, el 78% están involucrados en la gestión institucional y apenas un 13% participan en proyectos de vinculación con la colectividad (extensión). Ahora revisemos cuales son las actividades que cumplen dentro de cada una de estas funciones.

#### 6.4.1. Actividades de docencia.

Para Peter Knight (2006, p.12) “ser un buen profesor es cuestión personal que depende de prepararse concienzudamente, hablar bien, leer libros sobre la enseñanza, utilizar la tecnología apropiada, sonreír mucho, dar a los estudiantes una información adecuada sobre las consecuencias de sus acciones, etc.” Pero el mismo autor manifiesta que esto no es suficiente, por lo tanto, ofrece un listado de treinta y cinco elementos de la enseñanza, que bien podrían ser una guía de las diferentes actividades que le corresponde realizar al docente universitario (pp. 139-140).

Bozú (2008, p. 112) por su parte explica que “la función docente define no solo a las actividades que los profesores/as realizan cuando están en clase con sus alumnos sino que

supone también un conjunto de actividades [previas, durante la gestión del aula y posteriores] que han de realizar para asegurar el aprendizaje de los alumnos”. Pero revisemos lo que establece al respecto el Consejo de Educación Superior (CES), en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior sobre la docencia en las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares. Documento en el que se especifican, entre otras, las siguientes actividades:

- a. Impartición de clases presenciales, virtuales o en línea, de carácter teórico o práctico, en la institución o fuera de ella, bajo responsabilidad y dirección de la misma;
- b. Preparación y actualización de clases, seminarios, talleres, entre otros;
- c. Diseño y elaboración de libros, material didáctico, guías docentes o syllabus;
- d. Orientación y acompañamiento a través de tutorías presenciales o virtuales, individuales o grupales;
- e. Visitas de campo y docencia en servicio;
- f. Dirección, seguimiento y evaluación de prácticas y pasantías profesionales;
- g. Preparación, elaboración, aplicación y calificación de exámenes, trabajos y prácticas;
- h. Dirección y tutoría de trabajos para la obtención del título, con excepción de tesis doctorales o de maestrías de investigación;
- i. Dirección y participación en proyectos de experimentación e innovación docente;
- j. Diseño e impartición de cursos de educación continua o de capacitación y actualización;
- k. Participación en actividades de proyectos sociales, artísticos, productivos y empresariales de vinculación con la sociedad articulados a la docencia e innovación educativa;
- l. Participación y organización de colectivos académicos de debate, capacitación o intercambio de experiencias de enseñanza; y,
- m. Uso pedagógico de la investigación y la sistematización como soporte o parte de la enseñanza (CES, 2012, Art. 6).

Es el momento para revisar los resultados de la investigación, plasmados en el cuadro siguiente.

**Tabla 64**  
**Actividades de docencia que realizan los profesores bimodales investigados**

N°	Actividades	f	%
1.	Seleccionar bibliografía básica y complementaria.	80	4,2
2.	Elaborar el plan docente.	211	11,1
3.	Planificar, preparar clases y actividades extraclase.	179	9,4
4.	Buscar y preparar recursos educativos (didácticos).	89	4,67
5.	Impartir clases.	90	4,7
6.	Elaborar las evaluaciones presenciales.	246	12,9
7.	Interactuar con los alumnos a través del EVA, correo electrónico, teléfono (elaborar y publicar anuncios).	159	8,4
8.	Asesorar a alumnos (tutorías).	195	10,2
9.	Elaborar la guía didáctica y trabajos a distancia.	196	10,3
10.	Calificar trabajos y evaluaciones presenciales.	151	7,9
11.	Participar en reuniones de trabajo.	22	1,2
12.	Dar videoconferencias.	16	0,8
13.	Receptar evaluaciones presenciales de grado y postgrado.	73	3,8
14.	Preparar indicadores de evaluación.	4	0,2
15.	Evaluar la actividad docente.	2	0,1
16.	Participar en Jornadas académicas, eventos de capacitación, cursos de verano, convivencias, etc.	39	2
17.	Realizar prácticas de laboratorio y giras de observación, salidas de campo.	29	1,5
18.	Participar en talleres con profesores invitados.	1	0,1
19.	Dirigir, revisar tesis y participar en tribunales de grado.	105	5,5
20.	Ingresar calificaciones al sistema.	11	0,6
21.	Coordinar a los profesores auxiliares.	2	0,1
22.	Realizar actividades de traducción.	4	0,2
<b>TOTAL</b>		<b>1 904*</b>	<b>100</b>

\*Se tabularon varias respuestas

Fuente: Cuestionario a profesores

Ante la pregunta abierta ¿qué actividades son las que realiza en la actualidad dentro de las responsabilidades asignadas por la UTPL?, la respuesta fue amplia, pero con grandes similitudes, lo que permitió agruparlas en 22 tareas distintas. A continuación destacaremos únicamente las que concentran un mayor número de profesores.

Las actividades que sobresalen son: elaboración de instrumentos de evaluación presencial 12,9% (246); diseño y elaboración del plan docente 11,1% (211); elaboración de guías didácticas y evaluaciones a distancia 10,3% (196); dar tutoría a los estudiantes de pregrado y postgrado 10,2% (195); preparación de clases 9,4% (179); interacción con los alumnos a través del EVA (redacción de anuncios, responder inquietudes y retroalimentar los aprendizajes 8,4% (159); calificación de trabajos a distancia, evaluaciones presenciales y deberes extra clase (impresos y en EVA ) 7,9% (151). Si observamos con atención el cuadro veremos que la lista de las actividades expuestas por los investigados es más larga, pero no se comentan todas para evitar repeticiones innecesarias y porque los porcentajes que representan no son significativos. Un dato interesante es que todos los profesores bimodales están involucrados en la docencia.

#### **6.4.2. Actividades de Investigación.**

Otra de las tareas consustanciales a la vida universitaria es la investigación, de ahí la importancia que se le asigna en nuestra Universidad, como un mecanismo para entre otras cuestiones, mejorar la calidad de la docencia. Es a partir del año 2000 cuando se producen cambios importantes en el modelo académico y en la organización de la UTPL, con la creación de los Centros de Investigación, Transferencia de Tecnología, Extensión y Servicios (CITTES). Como consecuencia de esto, los docentes empiezan a realizar sus primeras investigaciones y es en los últimos 5 años cuando ya se observan los primeros resultados, los mismos que se traducen en publicaciones. Otro impulso importante surge de los estudios de doctorado que se encuentran realizando los profesores en diferentes instituciones del exterior.

La UTPL para potenciar la investigación, en estos dos últimos años ha organizado 15 Departamentos académicos y de investigación; unidades en las cuales los equipos interdisciplinarios de profesores, con la participación de alumnos, desarrollan varias líneas de investigación. Para fortalecer aún más esta actividad, a partir del 2010 se han incorporado los becarios de investigación que apoyan las tareas que los docentes vienen realizando en



este ámbito. La riqueza está en que los hallazgos de la investigación nutren, retroalimentan y dinamizan la docencia universitaria. Pero revisemos ¿qué se establece en el Reglamento de Carrera y Escalafón del profesor universitario? Al respecto, el CES considera que: “la investigación en las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares comprende, entre otras, las siguientes actividades”:

- a. Diseño, dirección y ejecución de proyectos de investigación básica, aplicada, tecnológica y en artes, que supongan creación, innovación, difusión y transferencia de los resultados obtenidos;
- b. Realización de investigación para la recuperación, fortalecimiento y potenciación de los saberes ancestrales;
- c. Diseño, elaboración y puesta en marcha de metodologías, instrumentos, protocolos o procedimientos operativos o de investigación;
- d. Investigación realizada en laboratorios, centros documentales y demás instalaciones habilitadas para esta función, así como en entornos sociales y naturales;
- e. Asesoría, tutoría o dirección de tesis doctorales y de maestrías de investigación;
- f. Participación en congresos, seminarios y conferencias para la presentación de avances y resultados de sus investigaciones;
- g. Diseño, gestión y participación en redes y programas de investigación local, nacional e internacional;
- h. Participación en comités o consejos académicos y editoriales de revistas científicas y académicas indexadas y de alto impacto científico o académico;
- i. Difusión de resultados y beneficios sociales de la investigación, a través de publicaciones, producciones artísticas, actuaciones, conciertos, creación u organización de instalaciones y de exposiciones, entre otros;
- j. Dirección o participación en colectivos académicos de debate para la presentación de avances y resultados de investigaciones; y,

- k. Vinculación con la sociedad a través de proyectos de investigación e innovación con fines sociales, artísticos, productivos y empresariales. La participación en trabajos de consultoría institucional y la prestación de servicios institucionales no se reconocerán como actividades de investigación dentro de la dedicación horaria (CES, 2012, Art. 7).

En estos últimos años en la UTPL se han empezado a cosechar los primeros frutos, encontrándose que el 64% (258) de los profesores realizan actividades de investigación (Ver figura 60) participando en el desarrollo de 1 (34%), 2 (20%) y 3 o más (10%) proyectos de investigación. Sin embargo, todavía hay un 36% (145) de profesores a tiempo completo, que no están participando en ningún proyecto de investigación (Ver figura 41). Es entonces el momento para analizar cuáles son las actividades de investigación en las que fundamentalmente se involucran los profesores bimodales de la UTPL.

**Tabla 65**

***Actividades de investigación que realizan los profesores bimodales***

N°	Actividades	f	%
1.	Selección de líneas y temas de investigación.	20	2,5
2.	Diseño y planificación de proyectos.	118	14,9
3.	Búsqueda y análisis de información bibliográfica, lectura de artículos afines a la investigación.	142	18,0
4.	Elaboración, revisión y validación de instrumentos.	31	3,9
5.	Recopilación de información y aplicación de instrumentos de investigación (tests, pruebas y análisis de laboratorio, visitas de campo).	74	9,4
6.	Recolección de muestras.	5	0,6
7.	Diseño de matrices para procesamiento de datos.	9	1,1
8.	Tabulación de datos (sistematización, procesamiento).	22	2,8
9.	Análisis estadístico de datos (resultados).	64	8,1
10.	Ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos.	37	4,7
11.	Redacción, difusión, divulgación de informes.	59	7,5
12.	Participación en exposiciones.	2	0,3
13.	Redacción, publicación de artículos, libros y otros documentos.	77	9,7
14.	Participación en equipos de trabajo.	15	1,9
15.	Control de reactivos CONSEP.	1	0,1
16.	Capacitación a los equipos de investigación.	8	1,0
17.	Coordinación de proyectos de investigación.	17	2,2
18.	Integración de estudiantes en las investigaciones.	5	0,6

N°	Actividades	f	%
19.	Participación en congresos, talleres, seminarios.	7	0,9
20.	Vinculación con otros investigadores, instituciones, redes.	16	2,0
21.	Realización de tesis doctoral.	21	2,7
22.	Participación en estudios de postgrado (maestría, doctorado).	9	1,1
23.	Preparación de ponencias y comunicaciones.	8	1,0
24.	Actualización del repositorio de investigación.	1	0,1
25.	Propuestas de mejora y soluciones para la docencia.	1	0,1
26.	Coordinación de los Becarios de Investigación y de Gestión Productiva.	17	2,2
27.	Construcción de indicadores.	2	0,3
28.	Elaboración de manuales.	2	0,3
<b>TOTAL</b>		<b>790*</b>	<b>100</b>

\*Se tabularon varias actividades

Fuente: Cuestionario a profesores

De manera general hemos detectado que el 36% (145) no realizan actividades de investigación y en igual porcentaje 36% (145) no están involucrados en ningún proyecto de investigación. De los profesores que si están trabajando en este ámbito el 18% (142) manifiestan que una de las tareas de investigación es buscar fuentes de información bibliográfica; en segundo lugar, el 14,9% (118) se ocupa del diseño y planificación de proyectos; después el 9,7% (77) trabajan en la redacción de artículos científicos para publicarlos y 9,4% (74) realizan actividades de recopilación de información. Todas las actividades están detalladas en el cuadro anterior con su respectiva frecuencia y porcentaje, por lo que no hace falta comentarlas.

#### 6.4.3. Actividades de vinculación con la colectividad o extensión

El Consejo de Educación Superior (CES), en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, establece que en “las universidades y escuelas politécnicas públicas y particulares las actividades de vinculación con la sociedad deberán enmarcarse dentro de las actividades de docencia, investigación o gestión académica, conforme a lo dispuesto en este Reglamento” (2012, Art.9). Para cumplir con esta importante función universitaria, la UTPL introdujo el concepto de “gestión productiva”; concepto que permitió un renovado enfoque a la clásica extensión universitaria, con la

cual estudiantes y profesores se vinculan a la comunidad a través de proyectos reales. La gestión productiva es una parte esencial en la formación profesional de los estudiantes, que se traduce en liderazgo, espíritu de servicio y en realizaciones concretas, en las cuales estudiantes y profesores son agentes de desarrollo social.

La gestión productiva en la UTPL está fuertemente vinculada a la función de investigación y de la docencia, con la finalidad de relacionar a los estudiantes con la sociedad a través de proyectos productivos que sirven de modelos de la actividad profesional, haciendo realidad la formación integral de los estudiantes. Espacio que permite a estudiantes y profesores crear nuevas e imaginativas alianzas con la empresa y demás organizaciones nacionales e internacionales, como una estrategia para desarrollar en la Universidad “un espíritu emprendedor”, en el sentido más amplio y establecer, así, una relación fluida, realista y flexible con las necesidades más urgentes del entorno social. Pero revisemos brevemente ¿cómo se vinculan los profesores bimodales con la colectividad?

**Tabla 66**

***Actividades de vinculación con la colectividad que realizan los profesores bimodales***

N°	Actividades	f	%
1.	Planificación, organización y gestión de proyectos.	25	14,6
2.	Planificación, difusión y ejecución de cursos, talleres, congresos, eventos, conferencias.	11	6
3.	Ejecución y monitoreo de proyectos.	19	11,1
4.	Visitas in situ y levantamiento de información.	2	1,2
5.	Participación en equipos de trabajo.	3	1,8
6.	Participación en misiones universitarias.	20	11,7
7.	Capacitación y apoyo a las comunidades (conocimiento, materiales).	7	4,1
8.	Gestión y seguimiento de proyectos de vinculación con la comunidad (telemedicina).	9	5,3
9.	Vinculación con entidades públicas y privadas.	38	22,2
10.	Preparación, gestión y ejecución de convenios.	7	4,1
11.	Participación en actividades de labor social.	10	5,8
12.	Planificación y desarrollo del Premio Tomas Moro.	1	0,6
13.	Innovación de productos y servicios en la UTPL.	5	2,9
14.	Promoción de investigaciones en la comunidad.	3	1,8
15.	Gestión de pasantías.	1	0,6

N°	Actividades	f	%
16.	Atención y asesoría a clientes externos.	6	3,5
17.	Seguimiento y vinculación con los egresados.	3	1,8
18.	Participación en eventos académicos.	1	0,6
<b>TOTAL</b>		<b>171*</b>	<b>100</b>

\*Se tabularon varias actividades

Fuente: Cuestionario a profesores

Como ya se expresó antes, este es un campo aún por explorar, por lo tanto, son pocas y muy similares las actividades que el 13% (52) de los profesores involucrados en proyectos de extensión realizan, lo que facilitó la agrupación de las mismas. Así, el 22,2% (38) afirman que participan con instituciones públicas y privadas del entorno local y nacional para establecer convenios de cooperación; el 14,6% (25) trabajan en la planificación, organización y gestión de proyectos para diferentes instituciones de la comunidad con las que nuestra institución tiene vinculación. Otra actividad que destaca es la participación en los diferentes programas que tiene Misiones Universitarias 11,7% (20) y finalmente el 11,1% (19) en ejecución y monitoreo de proyectos.

Resulta preocupante que el 87% (351) de los profesores bimodales aún no se han involucrado en esta función tan necesaria e importante en la formación de los nuevos profesionales. Hay otras actividades con porcentajes menores que están puntualizadas en la tabla, por lo que no hace falta comentarlas.

#### **6.4.4. Actividades de gestión institucional.**

Revisemos ahora las actividades que los profesores bimodales de la UTPL vienen realizando en el ámbito de la gestión institucional. La investigación nos ofrece los siguientes resultados:

**Tabla 67**  
**Actividades de gestión institucional que realizan los profesores bimodales**

N°	Actividades	f	%
1.	Planificación, desarrollo y coordinación de seminarios, congresos, eventos, programas de fin de titulación.	39	8,4
2.	Coordinación de la gestión productiva.	1	0,2
3.	Planificación del plan operativo anual.	8	1,7
4.	Funciones de representación de la UTPL.	5	1,1
5.	Evaluación del desempeño docente.	9	1,9
6.	Evaluación, acreditación institucional y titulaciones.	18	3,9
7.	Seguimiento de estudiantes becados (Visitas domiciliarias).	1	0,2
8.	Atención a la problemática docente.	3	0,6
9.	Coordinación y monitoreo del equipo de trabajo.	8	1,7
10.	Realización de actividades de Fiscalía.	21	4,5
11.	Atención y solución de problemática estudiantil.	17	3,7
12.	Coordinación del Área, Departamento, Sección Departamental, Titulación, Postgrado.	90	19,4
13.	Participación institucional en actividades administrativas (responsable de laboratorio, inventarios, reportes, adquisiciones, mantenimiento de equipos, distributivos).	131	28,2
14.	Gestión de la comunicación interna.	1	0,2
15.	Organización y difusión de eventos.	15	3,2
16.	Evaluación del cumplimiento de actividades del departamento, secciones, etc.	4	0,9
17.	Equipo de gestión de la calidad: Evaluación de pares, calidad de guías, textos, pruebas.	24	5,2
18.	Planificar visitas de profesores extranjeros, intercambio docente.	9	1,9
19.	Colaboración con otros departamentos.	1	0,2
20.	Propuestas de programas de innovación.	3	0,6
21.	Establecer convenios, gestionar recursos y financiamiento.	11	2,4
22.	Vinculación con sectores estratégicos, instituciones externas, incorporación de personal.	8	1,7
23.	Diseño de programas de pregrado y postgrado.	8	1,7
24.	Planificación y desarrollo cursos de capacitación.	13	2,8
25.	Elaboración de presupuestos.	3	0,6
26.	Coordinación y participación en proyectos de gestión cultural.	5	1,1
27.	Participación en actividades de planificación y gestión del prácticum.	7	1,5
28.	Coordinación de la movilidad estudiantil.	1	0,2
TOTAL		464*	100

\*Se tabularon varias actividades  
Fuente: Cuestionario a profesores

Según la nueva estructura académica y de investigación se incrementó la participación de los docentes en tareas de gestión institucional, ya sea en funciones directivas como vicerrectorados, directores de área, departamentos y postgrados, gerentes de área, coordinadores de titulación, responsables de secciones departamentales, entre otras responsabilidades asignadas al personal docente; requiriéndose así la participación activa de un número importante de los miembros de la comunidad universitaria. A pesar de que esta nueva organización recién se está implementando se ha podido identificar las tareas que ya se encuentran desarrollando los profesores en este ámbito.

Hemos encontrado que un alto porcentaje (78%) que representa a 313 profesores se encuentran colaborando en actividades de gestión institucional y solamente un 22% (90) no están realizando tareas de gestión.

Así el 28,2% (131) de los profesores manifiestan que realizan varias actividades administrativas de apoyo a la gestión institucional; el 19,4% (90) desarrollan tareas de coordinación y gestión de la unidad que les ha sido confiada por la institución. También un 8,4% (39) de los profesores realizan actividades de organización y coordinación de eventos académicos (congresos, cursos, seminarios, conferencias, talleres, jornadas de reflexión, etc.), otra actividad de gestión que realiza un 5,2% (24) de los profesores bimodales es colaborar en los Equipos de Gestión Académica (EGA) en la evaluación del desempeño docente, revisión de planes docentes, guías didácticas, tutoría, evaluaciones presenciales y a distancia, entre otras; finalmente, hay un 4.5% (21) de los profesores que colaboran en funciones de Fiscalía.

### **6.5. La docencia bimodal desde la percepción del profesorado**

Si bien en el capítulo tres ya se expusieron algunos valores agregados que se han ido descubriendo en la docencia bimodal, hemos querido obtener la opinión directamente de los propios involucrados en el sistema. Con este objetivo se incluyeron en la encuesta dos preguntas abiertas (3.9 y 3.10) sobre las ventajas y limitaciones que ellos, como profesores en las dos modalidades, descubren. La información conseguida la hemos organizado en las tablas 68 y 69, que presentamos a continuación.

### 6.5.1. Fortalezas de la docencia bimodal.

Quienes hemos desarrollado la docencia bimodal por varios años sabemos que enseñar a distancia se convierte en un reto para el profesor, porque la limitación de una relación directa con los estudiantes, lleva a buscar creativamente otras estrategias para potenciar el aprendizaje y recurrir a diversos medios y herramientas para facilitar la interacción; experiencia que resulta enriquecedora para la actividad docente y el crecimiento profesional. Así pues, interesaba validar esta experiencia con el criterio de los 403 profesores investigados, para lo que se requería conocer directamente de ellos ¿qué fortalezas descubren en la enseñanza bimodal? A continuación las respuestas que se obtuvieron.

**Tabla 68**

***Fortalezas de la docencia bimodal según la percepción de los profesores***

N°	Fortalezas	f	%
1	Se adquiere dominio y actualización en los contenidos de las asignaturas.	131	13,9
2	Crecimiento personal y profesional. Se gana en experiencia docente.	100	10,6
3	Trabajar en diferentes entornos y grupos de personas (edades, cultura, intereses, perspectivas).	85	9
4	Se comparten los mismos recursos didácticos, actividades, bibliografía, etc.	77	8,2
5	Manejo de herramientas tecnológicas.	76	8
6	Se familiariza con diferentes metodologías, técnicas y estrategias de aprendizaje.	68	7,2
7	Desarrollo de diferentes competencias para ambas modalidades.	58	6,1
8	Formación y capacitación que brinda la institución.	56	5,9
9	Las dos modalidades se complementan y retroalimentan.	51	5,4
10	Organización, autodisciplina y optimización del tiempo.	36	3,8
11	Promueve la investigación.	28	3
12	Conocer el país.	27	2,9
13	Colaborar en la formación de otras personas.	24	2,5
14	Satisfacción por la enseñanza. Mística y preocupación por los estudiantes.	20	2,2
15	Mayor interacción con los alumnos.	18	1,9
16	Capacidad para crear recursos educativos, guías, evaluaciones.	13	1,4
17	Impacto social de la docencia en todo el país.	12	1,3
18	Se aprende a solucionar problemas.	10	1,1
19	Realizar investigaciones a nivel nacional.	10	1,1
20	Oportunidad de trabajar en equipos entre secciones y departamentos.	9	1



N°	Fortalezas	f	%
21	Trabajo en equipo.	9	1
22	Compromiso profesional hacia la excelencia.	4	0,4
23	Trabajar con la misma asignatura en las dos modalidades.	4	0,4
24	Poder inculcar valores.	4	0,4
25	Aprender procesos y modelos didácticos para la enseñanza.	3	0,3
26	Capacidad de trabajo bajo presión.	3	0,3
27	Contar con el apoyo de la institución.	3	0,3
28	Se atiende a la diversidad de la población (enseñanza inclusiva).	2	0,2
29	Participar en proyectos socio – culturales.	2	0,2
30	Fácil identificación de los problemas de aprendizaje en la presencial.	1	0,1
31	Apertura al cambio.	1	0,1
<b>TOTAL</b>		<b>945*</b>	<b>100%</b>

\*Se tabularon varias respuestas

Fuente: Cuestionario a profesores

La tabla anterior ofrece una lista de 31 ventajas que encuentran los profesores bimodales en la práctica cotidiana de enseñar a la vez en el sistema presencial y a distancia. Analicemos los datos más significativos.

131 (13,9%) profesores manifiestan que la bimodalidad exige al docente más preparación y actualización continua, a fin de adquirir dominio en las asignaturas que se imparte y esto lo encuentran muy positivo. Otro grupo de 100 (10,6%) profesores destacan que es una oportunidad para el crecimiento personal y profesional, lo que permite el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes para la docencia. Además, 85 (9%) profesores consideran que la interacción e intercambio con los diferentes estudiantes de ambas modalidades es un valor agregado que contribuye a la experiencia docente.

Finalmente, 77 (8,2%) profesores destacan que la bimodalidad les ha permitido compartir recursos didácticos, actividades y bibliografía y 76 (8%) profesores destacan como fortaleza el manejo de las nuevas TIC y de las diferentes herramientas del entorno virtual de aprendizaje para impartir el conocimiento. 68 (7,2) consideran que la bimodalidad posibilita familiarizarse con diferentes metodologías didácticas y técnicas de enseñanza. Existen otras

ventajas que han sido señaladas por los profesores, pero no han alcanzado porcentajes significativos.

### 6.5.2. Limitaciones en la docencia bimodal.

**Tabla 69**

***Limitaciones que los profesores descubren en la docencia bimodal***

N°	Debilidades	f	%
1	Cronogramas muy ajustados y estrictos (Falta de tiempo para cumplir todas las actividades).	153	17,6
2	Poco tiempo para la docencia y la calificación de los numerosos trabajos de los estudiantes.	78	8,9
3	Demasiadas actividades (docencia, investigación y gestión) simultáneas que causan estrés.	65	7,5
4	Falta de tiempo para la atención necesaria al estudiante.	52	6
5	Dificultades en la comunicación con los alumnos a distancia.	47	5,4
6	Falta de preparación y capacitación para la enseñanza en las dos modalidades (capacitación pedagógica).	44	5,1
7	Exceso de alumnos por curso.	41	4,7
8	Falta de tiempo para la investigación.	39	4,5
9	Las dos modalidades tienen sus exigencias propias y dificulta ser eficiente en las dos modalidades.	30	3,4
10	Se ocupa demasiado tiempo dedicado a la gestión, reuniones, jornadas.	29	3,3
11	Falta de coordinación entre las dos modalidades.	25	2,9
12	Poco interés de los estudiantes (lectura, investigación, autoestudio, participación en el EVA, asistir a tutorías).	25	2,9
13	Desconocer el perfil y conocimientos previos del estudiante a distancia.	22	2,5
14	Desmotivación por bajas remuneraciones e incentivos.	18	2,1
15	Asignaturas diferentes en las dos modalidades.	18	2,1
16	Dificultad de manejo de herramientas en el EVA.	16	1,8
17	Constantes viajes en la modalidad a distancia.	14	1,6
18	Falta de actualización de recursos educativos para la MaD.	14	1,6
19	La modalidad a distancia exige especial cuidado en la preparación de materiales y evaluaciones.	14	1,6
20	Cambio frecuente de asignaturas.	12	1,4
21	Improvisación académica (asignación de asignaturas sin consultar, no guarda relación con la especialidad).	9	1
22	Elaborar diferentes versiones para evaluar.	8	0,9

N°	Debilidades	f	%
23	Desinterés de la institución por la gestión de los alumnos.	8	0,9
24	Tiempos diferentes en las dos modalidades.	7	0,8
25	Selección inadecuada de textos básicos.	7	0,8
26	Se necesita trabajar en casa lo que impide atender a la familia.	7	0,8
27	Falta de profesores con experiencia docente.	6	0,7
28	Problemas de los alumnos que escapan al ámbito del profesor.	6	0,7
29	Infraestructura, equipos y espacios físicos inadecuados (demasiado ruido)	6	0,7
30	Población de estudiantes heterogénea en MaD.	5	0,6
31	Estudiar y trabajar no permite desempeñarse adecuadamente.	5	0,6
32	Salir a evaluar en MaD perjudica a las clases presenciales.	4	0,5
33	Rigidez operativa en la MaD.	3	0,3
34	Sistema de evaluación no permite identificar el desarrollo de competencias en la MaD.	3	0,3
35	Falta de mística para la docencia.	3	0,3
36	Desconocimiento del nuevo sistema de evaluación.	3	0,3
37	Actividades laborales sábados y domingos (evaluaciones, jornadas, seminarios).	3	0,3
38	Dificultad para aplicar los mismos recursos en las dos modalidades.	2	0,2
39	Falta de título de cuarto nivel.	2	0,2
40	Desconocimiento de técnicas de investigación.	1	0,1
41	Falta de conocimiento para escribir artículos y ponencias.	1	0,1
42	Asignación de tareas inesperadas.	1	0,1
43	Pedir que la enseñanza se limite a valores cristianos.	1	0,1
44	No se valora la experiencia profesional .	1	0,1
45	No todas las carreras se imparten en la presencial.	1	0,1
46	La enseñanza presencial es más compleja.	1	0,1
47	Poco respaldo institucional.	1	0,1
48	No existe limitaciones.	10	1,1
<b>TOTAL</b>		<b>871*</b>	<b>100</b>

\*Se tabularon varias respuestas  
Fuente: Cuestionario a profesores

Si miramos la tabla 69 rápidamente descubrimos que el número de limitaciones identificadas (47) es mayor que el de ventajas. Pero lo importante es que los profesores insistieron más veces (945) en los aspectos positivos frente a lo (871) negativos. Lo que

permite confirmar que la docencia bimodal, a pesar de las imitaciones que pudieran surgir tiene algunos valores agregados, consecuentemente, es conveniente motivar a los profesores para que se involucren en la enseñanza en las dos modalidades.

Una de las grandes limitaciones que identifican los profesores y la expresan reiteradamente es la falta de tiempo. Así el 17,6% (153) manifiestan que el tiempo siempre resulta muy corto y los plazos insuficientes para la investigación y la atención a los estudiantes. Además, los profesores insisten en la falta de tiempo para cumplir todas las actividades que requiere la docencia, así lo manifiestan 78 (8,9%) docentes quienes señalan que la calificación de trabajos generalmente lo tienen que realizar en su casa, fuera de las horas reglamentarias, lo que genera tensión y estrés en la familia. A esto se suma un 7,5% (65) que destaca que la bimodalidad exige trabajar bajo presión, por la carga de componentes académicos, el tiempo limitado para la entrega de los materiales educativos y demás actividades que se deben realizar.

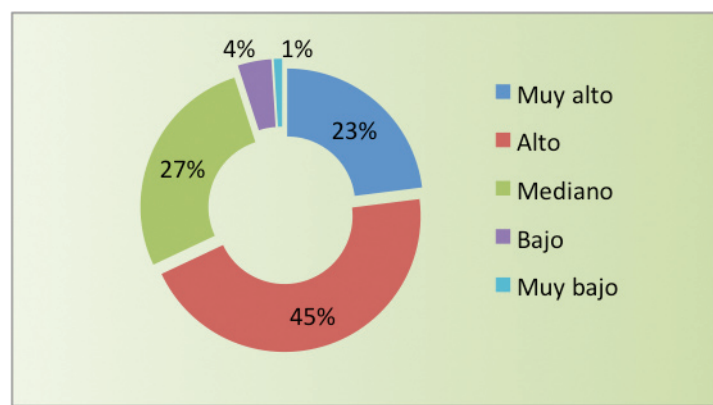
También 47 profesores (5,4%) identifican que una limitación en la enseñanza bimodal es la poca interacción que existe con los estudiantes, se entiende que esto surge por el poco o ningún contacto directo que hay en la modalidad a distancia, a pesar que la institución cuenta con diversos medios de comunicación y herramientas tecnológicas para interactuar con los alumnos. Otra gran dificultad es la sobrecarga de trabajos, por la diversidad de tareas que deben realizar, la cantidad de estudiantes y evaluaciones a calificar; lo que limita la calidad de respuesta y el desempeño.

Creemos que enseñar en las dos modalidades tiene una gran riqueza, porque agrega valor y complementa la docencia. Pero las limitaciones que hemos comentado y todas las que detallan en el cuadro, pueden ser superadas con una mejor organización, un poco de esfuerzo y buena voluntad por parte de todos.

### **6.5.3. Grado de satisfacción con la docencia bimodal.**

Un elemento que se considera fundamental para el crecimiento y desenvolvimiento de la UTPL es el clima de coherencia e identificación con las políticas institucionales y el modelo educativo, con la finalidad de que haya la armonía necesaria que motive a todos los profesionales involucrados para caminar con gran ilusión y hacia un mismo horizonte.

En este marco preocupaba conocer cuál es el grado de satisfacción que existe en el personal docente, al tener que enseñar en ambas modalidades educativas, para lo cual se formularon dos preguntas, las que nos ofrecen datos interesantes.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 61. Grado de satisfacción de los profesores con la docencia bimodal**

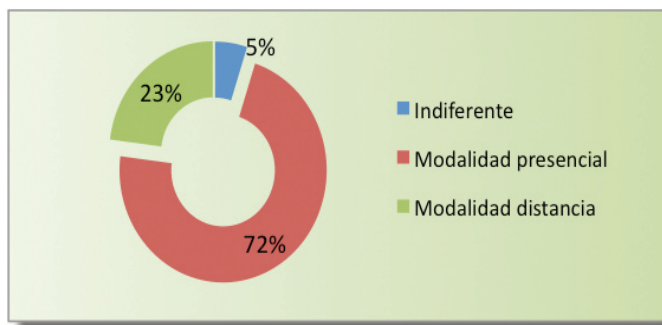
Descubrimos que un porcentaje muy importante 45% (184) de los profesores están contentos con esta metodología de trabajo; por lo que expresan su satisfacción de ser docentes en las dos modalidades, valorando como “alto” el grado de satisfacción. Si a este valor le sumamos el 23% de los que lo califican como muy alto, tenemos un 68% de profesores satisfechos con la docencia bimodal.

También encontramos un respetable 27% (108) de docentes que se muestran solo medianamente contentos con la enseñanza bimodal y, finalmente, un grupo pequeño de 5% (19) docentes que expresan un nivel muy bajo de satisfacción. Quizá las razones para la insatisfacción con la enseñanza bimodal se la pueda encontrar en el cuadro de las debilidades del sistema que ya se señalaron antes. Los docentes cuyo grado de satisfacción con la bimodalidad es alto son el 47% (86) varones y el 53% (98) mujeres. Por edades, la mayor satisfacción se da entre los 26 y 35 años (55%).

#### 6.5.4. Preferencia de la modalidad educativa para impartir la docencia

Esta interrogante insiste nuevamente en el asunto de la bimodalidad, pero a través de un planteamiento menos directo y más sutil, que utiliza el elemento de la “posibilidad

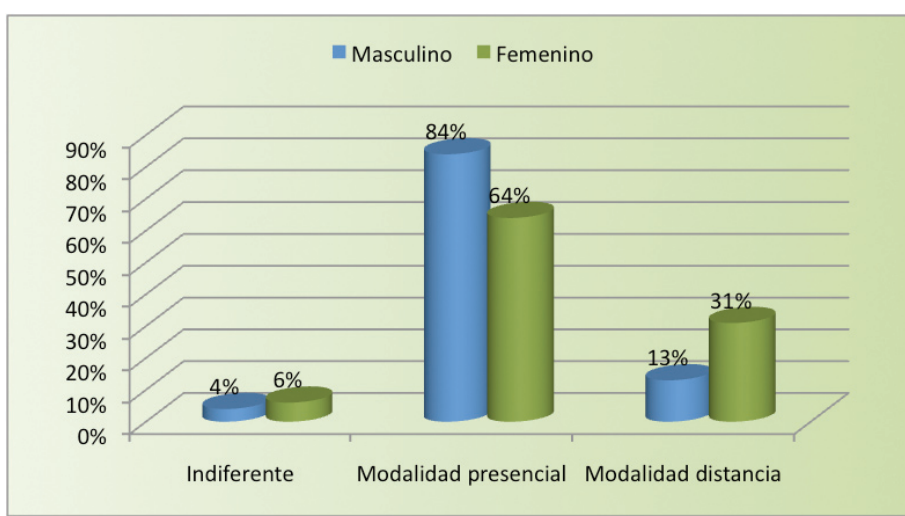
de elegir”. Las respuestas resultaron más contundentes y definidas, pero contrarias a las obtenidas en la pregunta anterior.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 62. Preferencia de los profesores por una modalidad para impartir la docencia**

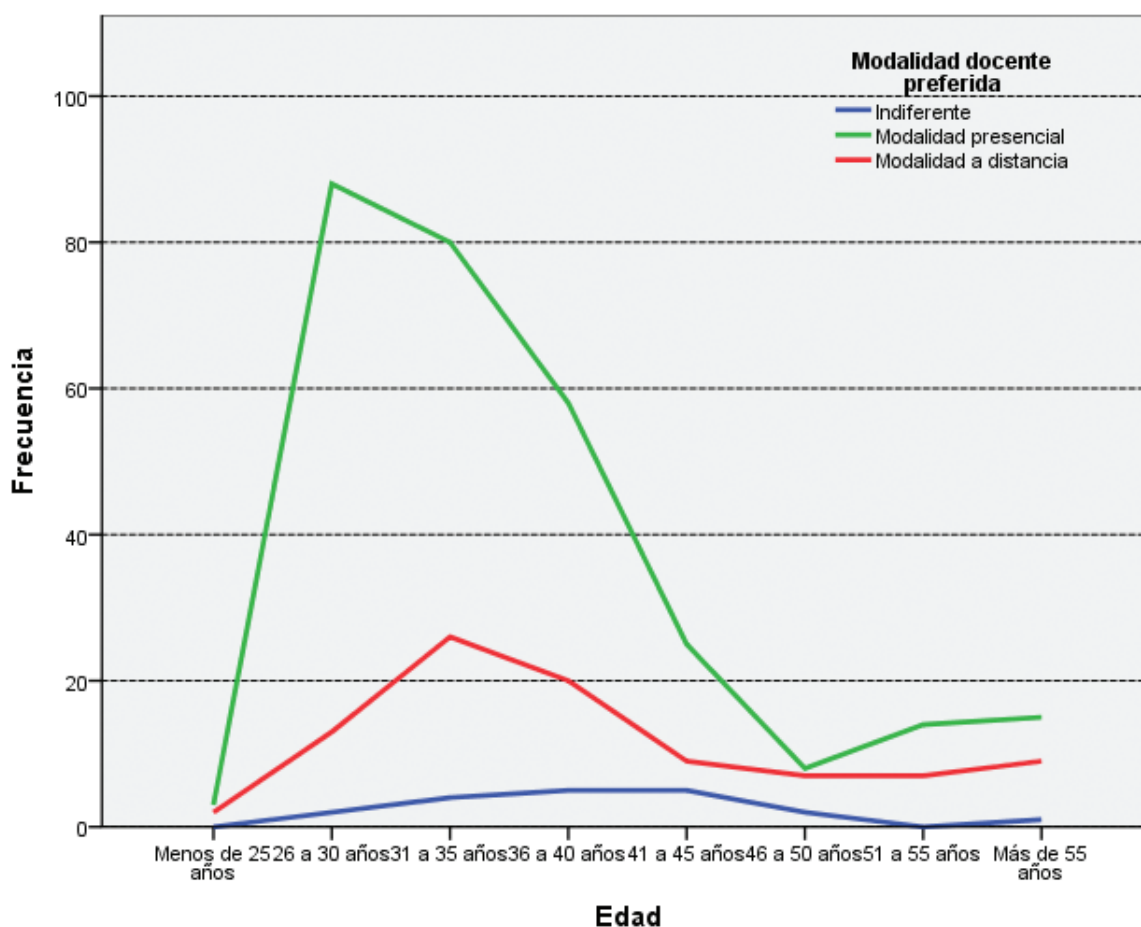
El 72% (291) de los profesores expresaron que prefieren trabajar en la modalidad presencial, solo el 23% (93) eligen la modalidad a distancia y, finalmente, un 5% (19) manifiestan que les es indiferente la modalidad para enseñar. El interés por enseñar solo en la modalidad presencial es muy importante, porque permite confirmar, con datos obtenidos de la mayoría de los docentes bimodales, aquella percepción de que les gusta poco enseñar en la modalidad a distancia. Asumiendo esta revelación se puede concluir que es necesario y urgente trabajar en distribuir mejor las tareas de modalidad a distancia y motivar a los profesores en favor de este importante sistema educativo.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 63. Preferencia de los profesores por la modalidad para impartir la docencia, según sexo**

Con el objetivo de comprender mejor la preferencia por una u otra modalidad de enseñanza analizamos a los docentes por sexo. Así el 84% (143) de los profesores varones se inclinan por el sistema presencial, el 13% (22) por la modalidad a distancia y el 4% (6) es indiferente. De las mujeres el 64% (148) eligen la modalidad presencial, el 31% manifiestan su interés por la enseñanza a distancia y el 6% (13) son indiferentes. Datos que reflejan que si bien varones y mujeres se inclinan por la docencia en la modalidad presencial, son las mujeres quienes también se muestran más interesadas por la docencia en la modalidad a distancia.

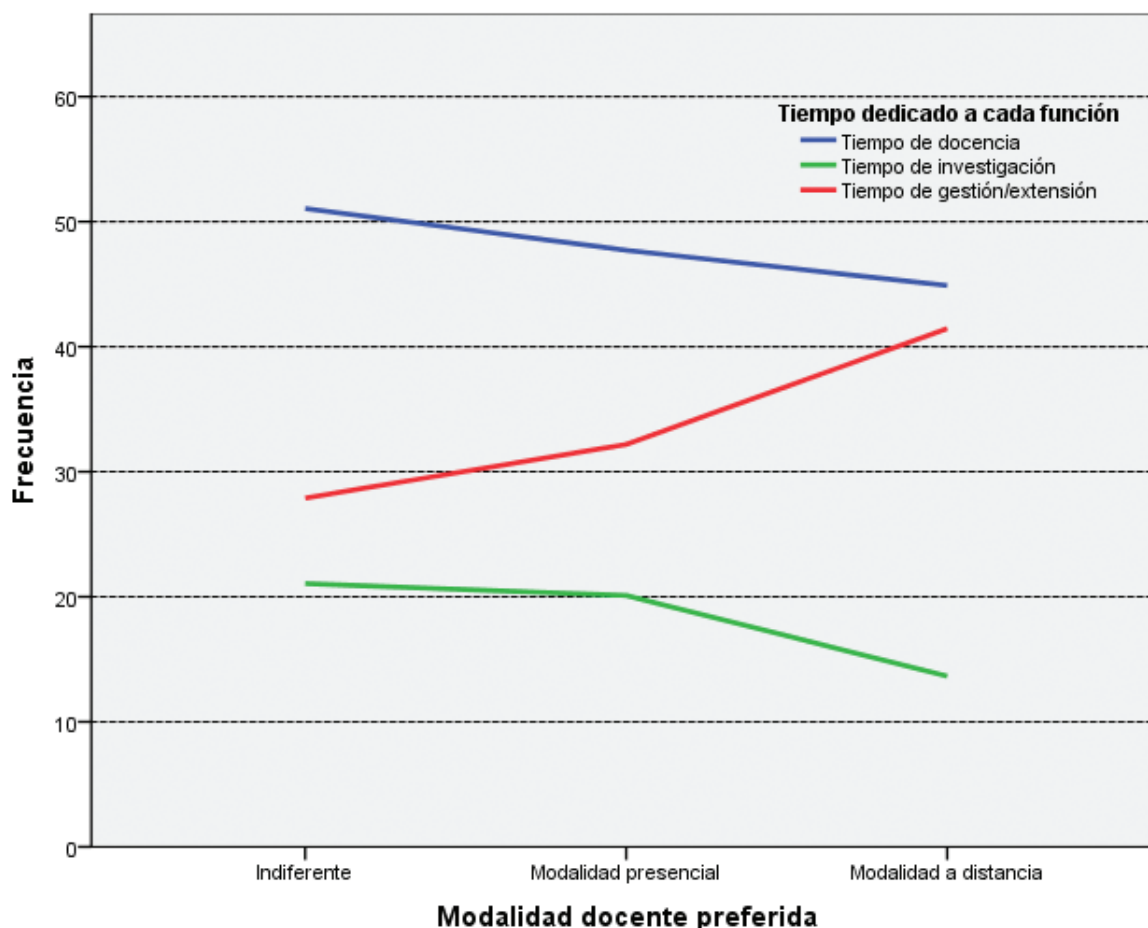


Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 64. Preferencia de los profesores por la modalidad para impartir la docencia, según edad**

Del grupo de docentes que muestran interés por ejercer la docencia en la modalidad presencial, descubrimos que el 57,7% (168) son jóvenes de 26 a 35 años y el 49,5% que eligen la modalidad a distancia, se ubican entre los 31 a 40 años de edad. La mayoría de

profesores más jóvenes prefieren dar clases en la modalidad presencial y conforme se incrementa la edad aparece una ligera inclinación por enseñar a distancia.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 65. Distribución del tiempo y preferencia de los profesores por la modalidad para impartir la docencia**

La figura anterior revela que los profesores que prefieren la docencia en la modalidad presencial ( $\bar{X}=47,1$ ) dedican más tiempo a la docencia con respecto a los que se interesan por la modalidad a distancia ( $\bar{X}=44,89$ ). En cambio, los profesores que prefieren la modalidad a distancia dedican más tiempo a la gestión institucional ( $\bar{X}=41,45$ ) y menos tiempo a la investigación ( $\bar{X}=13,66$ ); mientras que los docentes que prefieren la modalidad presencial dedican más tiempo a la investigación ( $\bar{X}=20,10$ ) y menos a la gestión ( $\bar{X}=32,18$ ) que los anteriores.

Finalmente, los rasgos más destacados que caracterizan a los 403 profesores bimodales de la UTPL investigados son:



El perfil del profesorado bimodal es el de una profesora (58%) joven de 26 a 40 años (74%), cuyo estado civil es el de casada (o) (61%). Los miembros que componen su unidad familiar son de 3 a 5 miembros (69%), lo cual indica que el profesorado bimodal tiene pareja e hijos. El 72% de los profesores bimodales no tiene otra actividad fuera de la UTPL, así que se dedican en exclusiva a la docencia, investigación y gestión. Las titulaciones de tercer nivel de los profesores bimodales de la UTPL son ingeniero (41%), licenciado (27%) y doctores (14%). Resulta muy curioso que el contexto en el que obtuvieron la titulación de tercer nivel los profesores bimodales de la UTPL fue la propia institución (75%), lo cual indica una fuerte endogamia.

- Los títulos de postgrado que poseen los profesores bimodales de la UTPL son Maestría (42%), Ph.D. (7%) y el DEA (6%). Lo que significa que el 70% (282) del total de profesores cuentan con, al menos, un título de postgrado. El grupo de profesores con postgrado está conformado por el 43% (174) de mujeres y el 27% (108) de varones. También existe un 30% que no han realizado estudios de cuarto nivel. El grupo que no tiene postgrado está constituido por un 16% de varones y 14% de mujeres.
- Además, existe un 49% del profesorado bimodal que está realizando estudios en la actualidad, de los cuales el 41% son varones y el 59% restante son mujeres.
- Los resultados de participación de los profesores bimodales en eventos académicos en los 2 últimos años no son muy halagüeños ya que tan solo un 8% presenta comunicaciones en congresos científicos y un 9% da conferencias. En cuanto al tema de publicaciones un 16% publica libros, un 25% escribe artículos científicos en revistas indexadas y un 46% publica artículos de divulgación.
- Durante el periodo 2012 el 34% participan en 1 proyecto de investigación, el 20% en 2 proyectos y el 10% en 3 o más proyectos. Lo que representa que la mayoría de los profesores bimodales (64%) ya se han iniciado en la investigación; pero todavía hay un importante 36% que no participa en ningún proyecto de investigación y la mayoría de profesores (59%) no están involucrados en ninguna actividad o proyecto de vinculación con la comunidad.

- En El 61% de los profesores bimodales cuando ingresaron a laborar en la institución no tenían ninguna experiencia; el 13% contaba con menos de un año y el 17% tenían entre uno y tres años de ejercer la docencia, pero en otros niveles educativos. Ahora el 50% de los profesores encuestados llevan trabajando en la universidad de 4 a 9 años y sólo el 15% tienen una trayectoria mayor a una década de laborar en la institución.
- De los 403 profesores bimodales investigados todos cumplen actividades de docencia universitaria, el 64% están involucrados en la investigación, el 78% en actividades de gestión institucional y sólo un 13% en vinculación con la colectividad.
- El porcentaje más alto de los profesores bimodales son docentes en el área socio humanística (38%); el 26% en asignaturas del área administrativa; el 19% en el área técnica y el 17% en el área biológica.



## CAPÍTULO 7

### PERFIL COMPETENCIAL DE LOS PROFESORES BIMODALES DE LA UTPL. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este último capítulo, al igual que el anterior, está destinado a analizar e interpretar los resultados obtenidos en la investigación de campo, a través de la aplicación del cuestionario de autoevaluación de las competencias docentes (parte “B”), porque no solo se buscaron datos que caractericen a la población investigada, sino de manera especial determinar las competencias que poseen los docentes de acuerdo a su propia percepción y autovaloración del desempeño. De ahí la importancia de este séptimo capítulo, en el que se presenta el perfil real, con las competencias que poseen los profesores bimodales investigados y se proponen algunas líneas para la formación de los profesores que requieren desarrollar algunas competencias.

#### **7.1. Competencias específicas y transversales que poseen los profesores bimodales de la UTPL**

Recordemos que uno de los objetivos fundamentales del estudio era conocer las competencias que tienen los profesores bimodales, con dos propósitos: primero establecer el perfil que poseen en la actualidad y segundo promover el desarrollo de las competencias en las que no han alcanzado un nivel de dominio adecuado; a fin de que los profesores puedan caminar hacia la excelencia y asumir en condiciones óptimas las responsabilidades

de docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión institucional; preparándose además para actuar en un entorno cada vez más complejo, plural, dinámico, con un acelerado desarrollo tecnológico y demandas formativas diversificadas.

El perfil ideal que se llegó a establecer surgió de una exhaustiva revisión bibliográfica de destacados autores que han trabajado en el ámbito de las competencias en los últimos años, literatura que sustenta el presente estudio y que fue abordado en los capítulos 2 y 4 del marco teórico.

En este perfil ideal se trató de abarcar todas aquellas competencias que se estimaron indispensables para el ejercicio de las funciones asignadas al profesor universitario (Reglamento de Carrera y Escalafón del profesor e investigador del sistema de educación superior, 2012, Art. 6, 7, 8, y 9). Perfil que se convirtió en fundamento y eje alrededor del cual se construyó el instrumento de autoevaluación, que luego de la validación externa mediante el juicio de expertos y la prueba piloto realizada a 60 docentes, quedó estructurado con veinte competencias: 16 específicas y 4 transversales; el mismo que fue administrado a 403 profesores bimodales de la UTPL.

El instrumento de partida fue el cuestionario de autoevaluación que constaba de 114 ítems, de los cuales 88 eran bimodales (escalas separadas para modalidad presencial y a distancia), y el resto tenía una sola escala. En todos los casos la escala de respuesta fue de 5 categorías que indicaba el nivel de dominio del docente en cada aspecto o indicador de la competencia (desde 0 = no posee el indicador, hasta 4 = excelente). Para simplificar la escala, se calcularon las correlaciones de Spearman en los 88 ítems bimodales, para determinar la semejanza de los resultados obtenidos en los dos casos.

En el caso de los indicadores 8, 9, 10 y 11, se encontró una correlación nula entre ambas modalidades. Esto se debe a que estos ítems se refieren a la elaboración de la Guía Didáctica, que es específica de la modalidad a distancia. Algo similar ocurrió con el ítem 25 ( $r = .048$ ; n.s.), relacionado con la modalidad presencial. También se encontró una baja correlación, aunque muy significativa, entre modalidades en el caso del ítem 12 ( $r = .168$ ;  $p < .01$ ). Algo similar ocurrió con los indicadores 20 ( $r = .188$ ;  $p < .01$ ) y 31 ( $r = .201$ ;  $p < .01$ ), relacionados con la modalidad presencial. En el resto de indicadores, las correlaciones fueron siempre

muy significativas ( $p < .01$ ), con valores que oscilaron entre  $r = .300$  y  $r = .829$ . Por lo tanto, estos indicadores fueron promediados en un solo valor. En cuanto a aquellos que arrojaron correlaciones bajas y/o no significativas, o bien fueron eliminados por no ser clara su asociación con ninguna modalidad (caso del indicador 12), o bien se tomó únicamente el valor correspondiente a la modalidad a distancia (caso de los ítems 8, 9, 10 y 11), o el valor correspondiente a la modalidad presencial (ítems 20, 25 y 31). Estos resultados vienen a indicar la similitud entre ambos perfiles (presencial y a distancia) en la gran mayoría de los aspectos analizados.

De este modo, se obtuvo una nueva escala con una única respuesta para cada uno de los 114 indicadores originales. Se analizó la consistencia interna del cuestionario, utilizando para ello el índice alfa de Cronbach, y se estudió su validez de constructo mediante análisis factorial.

La consistencia interna del instrumento de autoevaluación fue de .961, un valor que podemos considerar altamente satisfactorio, en cuanto que nos muestra que todos los ítems del cuestionario se comportan de manera similar, y que la estructura de nuestro cuestionario es probablemente unidimensional.

El análisis factorial de los 114 ítems se llevó a cabo utilizando el procedimiento estándar de Kaiser de extracción de factores (autovalores mayores que 1), y rotación varimax. La solución proporcionada constaba de 21 factores, que explicaban un 66,79% de la varianza total de la escala. La inspección de los autovalores mostró que el primer factor era mucho más importante que los demás (autovalor de 29,47, frente a 6,23 para el factor 2), lo que vuelve a indicar que el cuestionario es probablemente unidimensional. Además del elevado número de factores encontrados y el bajo valor de varianza explicada, estos factores no fueron de fácil interpretación y no coincidieron, en general, con las 20 competencias originales planteadas en el instrumento. No obstante, y con fines de análisis complementarios, las 21 puntuaciones factoriales correspondientes a los sujetos en esta solución fueron almacenadas como variables en el archivo de datos.

Además de la validez de constructo, evaluada mediante análisis factorial, existían otras medidas de validez externa obtenidas a partir de la parte "A" del cuestionario cubierto por los profesores, así como a partir de las evaluaciones del desempeño otorgadas a cada

uno de los profesores de nuestra población investigada. En el caso de la primera parte del cuestionario las variables relevantes para nuestro instrumento fueron aquellas relacionadas fundamentalmente con actividades de investigación, entre las cuales se encontraban las siguientes:

1. Número de artículos científicos publicados.
2. Número de comunicaciones presentadas en Congresos.
3. Número de proyectos de investigación en los que ha participado el profesor a lo largo del año 2012.
4. Si el profesor posee o no un título de postgrado.
5. Si el profesor se encuentra o no realizando estudios en la actualidad.
6. La proporción de tiempo dedicado a la investigación.

Los resultados obtenidos en el análisis de la consistencia interna del instrumento mostraron una elevada relación entre los ítems y las competencias, por lo que los resultados para cada competencia pueden ser resumidos eficientemente utilizando la media de las puntuaciones correspondientes. Así pues, para determinar el nivel de logro de los profesores en cada una de las 16 competencias específicas y las 4 transversales, se resumieron las puntuaciones obtenidas en los distintos ítems de cada competencia, utilizando para ello la puntuación media en dichos ítems. De este modo, se obtuvieron 16 valores medios para cada una de las competencias específicas, y 4 valores medios para las correspondientes competencias transversales. A continuación, se recodificaron los valores medios obtenidos en una escala de cinco categorías de dominio, idéntica a la empleada originalmente en el instrumento, de tal modo que las medias inferiores a 1 fueron recodificadas como 0 (No posee); aquellas iguales o superiores a 1 e inferiores a 2 fueron recodificadas como 1 (Básico); aquellas iguales o superiores a 2 e inferiores a 3 fueron recodificadas como 2 (Intermedio); aquellas iguales o superiores a 3 e inferiores a 4 fueron recodificadas como 3 (Bueno); finalmente, aquellas medias iguales a 4 fueron asignadas a la categoría 4 (Excelente).

De este modo, las puntuaciones medias transformadas, junto con las 21 puntuaciones factoriales obtenidas en el análisis factorial, además de las 6 variables comentadas anteriormente (número de artículos científicos publicados, número de comunicaciones presentadas en congresos, número de proyectos de investigación en los que ha participado,

si posee o no el título de postgrado, si se encuentra o no realizando estudios en la actualidad, y proporción de tiempo dedicado a la investigación), servirán de base a los análisis posteriores.

A continuación se presentan los resultados en cuanto al nivel de dominio de los profesores en cada una de las 16 competencias específicas, calculadas según el procedimiento anterior.

**Tabla 70**  
**Nivel de dominio de las competencias específicas**

DIMENSIONES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS												
	Competencias	Limitaciones						Fortalezas				TOTAL	
		0		1		2		3		4			
		No posee		Básico		Intermedio		Bueno		Excelente		F	%
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
DOCENCIA UNIVERSITARIA	1. Planificar la acción docente	0	0,0	46	11,4	185	46	167	41,4	5	1,2	403	100
	2. Elaborar materiales y recursos educativos	61	15,1	35	8,7	81	20,1	165	41	61	15,1	403	100
	3. Comunicación con los estudiantes	0	0,0	9	2,2	111	27,5	247	61,3	36	9	403	100
	4. Crear un ambiente de aprendizaje	0	0,0	24	6,0	136	33,7	215	53,3	28	7	403	100
	5. Estrategias que potencien el desarrollo de competencias	0	0,0	19	4,7	162	40,2	203	50,4	19	4,7	403	100
	6. Crear oportunidades de aprendizaje	1	0,2	36	9	164	40,7	189	47	13	3,1	403	100
	7. Funciones de mediación y tutoría	0	0,0	39	9,7	164	40,7	191	47,4	9	2,2	403	100
	8. Utilizar las TIC en la enseñanza	3	0,7	48	12	173	43	166	41,2	13	3,1	403	100
	9. Evaluar el aprendizaje	6	1,5	82	20,3	197	49	109	27,0	9	2,2	403	100
	10. Evaluar la actividad docente	2	0,5	48	12	168	41,5	169	42	16	4,0	403	100
INVESTIGACIÓN	11. Diseñar y evaluar proyectos de investigación	34	8,4	117	29,0	151	37,5	91	22,6	10	2,5	403	100
	12. Escribir y publicar artículos científicos	164	40,7	144	35,7	59	14,6	28	7	8	2,0	403	100
	13. Innovar la actividad docente	28	7	131	32,5	171	42,4	66	16,4	7	1,7	403	100

DIMENSIONES	Competencias	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS											
		Limitaciones						Fortalezas					
		0		1		2		3		4		TOTAL	
		No posee		Básico		Intermedio		Bueno		Excelente			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	
VINCULACIÓN	14. Elaborar proyectos para la solución de problemas de la comunidad	39	9,7	132	32,7	147	36,5	80	19,9	5	1,2	403	100
GESTIÓN	15. Contribuir al desarrollo de la institución	6	1,5	47	11,6	128	31,8	164	40,7	58	14,4	403	100
	16. Aplicar estrategias de gestión	29	7,2	84	20,8	140	34,7	124	30,8	26	6,5	403	100

Fuente: Instrumento de autoevaluación

El análisis del logro de las 16 competencias específicas lo realizaremos en función de las cuatro dimensiones en las cuales el docente desarrolla sus actividades (docencia universitaria, investigación, vinculación con la colectividad y gestión institucional). Es importante aclarar que se tomarán solo los porcentajes que concentran el mayor número de profesores en cada competencia.

a) **Docencia universitaria.** Se han contemplado 10 competencias, de las cuales en 3 de ellas, más del 50% de los profesores bimodales, tienen un nivel de dominio *bueno*. Éstas son:

- Comunicación con los estudiantes (61.3%).
  - Crear un ambiente de aprendizaje (53.3%).
  - Proponer estrategias (actividades y recursos) que potencien el desarrollo de las competencias (50,4%).
- ✓ Además, si sumamos los porcentajes de *bueno* y *excelente*, encontramos que más del 50% de los profesores investigados han alcanzado un buen nivel de dominio en otras 3 competencias para la docencia:



- Elaborar la guía didáctica y otros materiales y recursos educativos (56.1%).
- Contribuir al desarrollo de la institución (55.1%)
- Crear oportunidades de aprendizaje individual y grupal (50.1%).
- ✓ También en este mismo ámbito de la docencia, más de la mitad de los profesores bimodales tienen serias limitaciones en 4 de las 10 competencias específicas, ya que poseen en tres competencias un nivel de dominio *intermedio* y una *en básico*. Así:
  - Evaluar y retroalimentar los resultados del aprendizaje (69.3%).
  - Prepararse y planificar la actividad docente (57.4%).
  - Utilizar pedagógicamente las TIC (55%).
  - Evaluar e interpretar los resultados de la actividad docente (53.5%).

**b) Investigación.** Es la segunda función que realiza el profesor universitario, siendo necesario destacar que a pesar de todos los esfuerzos realizados por la institución y los propios docentes, los resultados no son suficientemente halagüeños. De las tres competencias consideradas en el perfil del profesor bimodal, el nivel de dominio alcanzado oscila entre no posee (0) y básico (1). Revisemos los resultados:

- *Escribir y publicar artículos científicos.* El 40.7% de los docentes *no posee (0)* esta competencia; si a este resultado sumamos el 35.7% de profesores que tienen esta competencia en el *nivel básico (1)*, obtenemos un porcentaje muy alto (76.4%) de profesores que no disponen de los conocimientos, habilidades, actitudes y motivaciones para publicar los resultados de las investigaciones.
- *Innovar y mejorar la actividad docente.* El 42.4% alcanza el *nivel intermedio* y un 32.5% *el nivel básico*, lo que significa que el 74.9% de los 403 profesores no se sienten competentes para realizar innovaciones en su labor docente, lo que resulta comprensible, porque si no se involucran en investigación, difícilmente surgirá la innovación.

- *Diseñar y evaluar proyectos de investigación.* En relación a esta competencia, también el nivel de dominio de los profesores es *intermedio* (37.5%) y *básico* (29%); valores que confirman las limitaciones que la mayoría de los profesores tienen para realizar tareas de investigación.

Estos resultados nos permiten concluir que los profesores bimodales que formaron parte del estudio no poseen un buen dominio de las competencias para desempeñarse con idoneidad en el campo de la investigación e innovación; lo que confirma el hecho de que el 36% de los profesores no participan en proyectos de investigación (Fig. 41), en igual porcentaje tampoco están involucrados en actividades de investigación (Fig. 60) y el 38,7% no dedica ningún tiempo a la investigación científica (Tabla 61).

- c) **Vinculación con la sociedad.** Es la tercera función asignada al profesor universitario por la LOES (2010, art. 13, literal a) y en el Reglamento de Carrera y Escalafón docente (2012, art. 9). Estas actividades vienen a renovar la función clásica de la extensión universitaria.

En el perfil se incluyó la competencia catorce: *Proponer proyectos y emprender acciones y actividades orientadas a la solución de problemas de la comunidad, involucrando a los estudiantes.* Los resultados igualmente no son del todo alentadores, porque la mayoría de los profesores bimodales solo han logrado niveles **intermedio** (36.5%) y **básico** (32.7%). Valores que reflejan que un alto porcentaje de profesores (69.25%) aún no han alcanzado un nivel adecuado para desempeñarse con idoneidad en este campo. Información que se consolida cuando la gran mayoría de los profesores (87%) manifiestan que no realizan actividades de vinculación con la sociedad.

- d) **Función de gestión institucional.** Finalmente, la cuarta función a la que los profesores universitarios bimodales asignan gran parte de su jornada de trabajo es a realizar diversas actividades de gestión institucional. Según su propia percepción el 46,9% de los docentes investigados dedican entre el 20% y el 50% de su tiempo a esta función (Tabla 61).

Dos son las competencias que se incluyeron para evaluar esta dimensión:

- La primera, orientada a *contribuir en el desarrollo y buen funcionamiento de la institución*, en la cual el 40.7% de los profesores alcanzan el nivel 3 (bueno). Sin embargo, hay un importante 31.8% que solo llegan al nivel intermedio.
- La segunda competencia implica *aplicar estrategias de gestión que favorezcan el trabajo colaborativo de los equipos docentes*. Es la competencia en la que se advierten grandes limitaciones. Así el 20.8% apenas tienen un nivel básico y el 34.7% intermedio. Esto significa que el 55.5% de los profesores, a pesar de que tienen la motivación y el compromiso para colaborar en la gestión institucional, no cuentan con el dominio de las estrategias necesarias para gestionar las diferentes tareas encomendadas.

Si se revisa de manera global el nivel de dominio en el que se ubican los porcentajes más altos de los profesores investigados se observa que en este estudio no existen porcentajes significativos de profesores que alcancen el nivel de dominio máximo (4) y, solo en 7 de ellas, los porcentajes más altos logran el nivel bueno y en la mitad de las competencias (8) los profesores tienen un nivel de dominio intermedio y una competencia no la poseen el 40,7% de profesores. Lo que nos permite concluir que en 9 de las 16 las competencias específicas los profesores bimodales tienen limitaciones.

Un aspecto que también resulta relevante en nuestros resultados es el escaso nivel de excelencia alcanzado en la mayoría de las competencias. Siendo necesario destacar que el porcentaje más alto obtenido es el 15,1% de profesores que consiguieron este nivel en la elaboración de materiales y recursos educativos (competencia 2), y el 14,4% en la contribución al desarrollo de la institución (competencia 15).

Finalmente, se concluye que los profesores han alcanzado porcentajes más altos en la mayoría (7) de las 10 competencias sobre docencia universitaria (nivel bueno), mientras que de las tres competencias sobre investigación e innovación 2 han alcanzado únicamente el nivel intermedio. Lo que nos revela que los docentes bimodales están mejor preparados para la docencia y no tanto en el ámbito de la investigación.

Ahora es importante revisar también los resultados obtenidos en relación a las competencias transversales.

**Tabla 71**  
**Nivel de dominio de las competencias transversales**

COMPETENCIAS TRANSVERSALES												
Competencias	0 No posee		1 Básico		2 Intermedio		3 Bueno		4 Excelente		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
17. Cumplir con integridad las diferentes funciones	0	0,0	3	0,7	17	4,2	193	47,9	190	47,1	403	100
18. Comprometerse con responsabilidad en la docencia	0	0,0	2	0,5	19	4,7	269	66,7	113	28,0	403	100
19. Promover el desarrollo del espíritu colegiado	5	1,2	14	3,5	90	22,3	235	58,3	59	14,5	403	100
20. Capacidad de liderazgo.	0	0,0	16	4,0	115	28,5	248	61,5	24	6,0	403	100

Fuente: Instrumento de autoevaluación

De las cuatro competencias transversales 2 corresponden al ámbito de valores y actitudes personales y dos a las interpersonales o sociales.

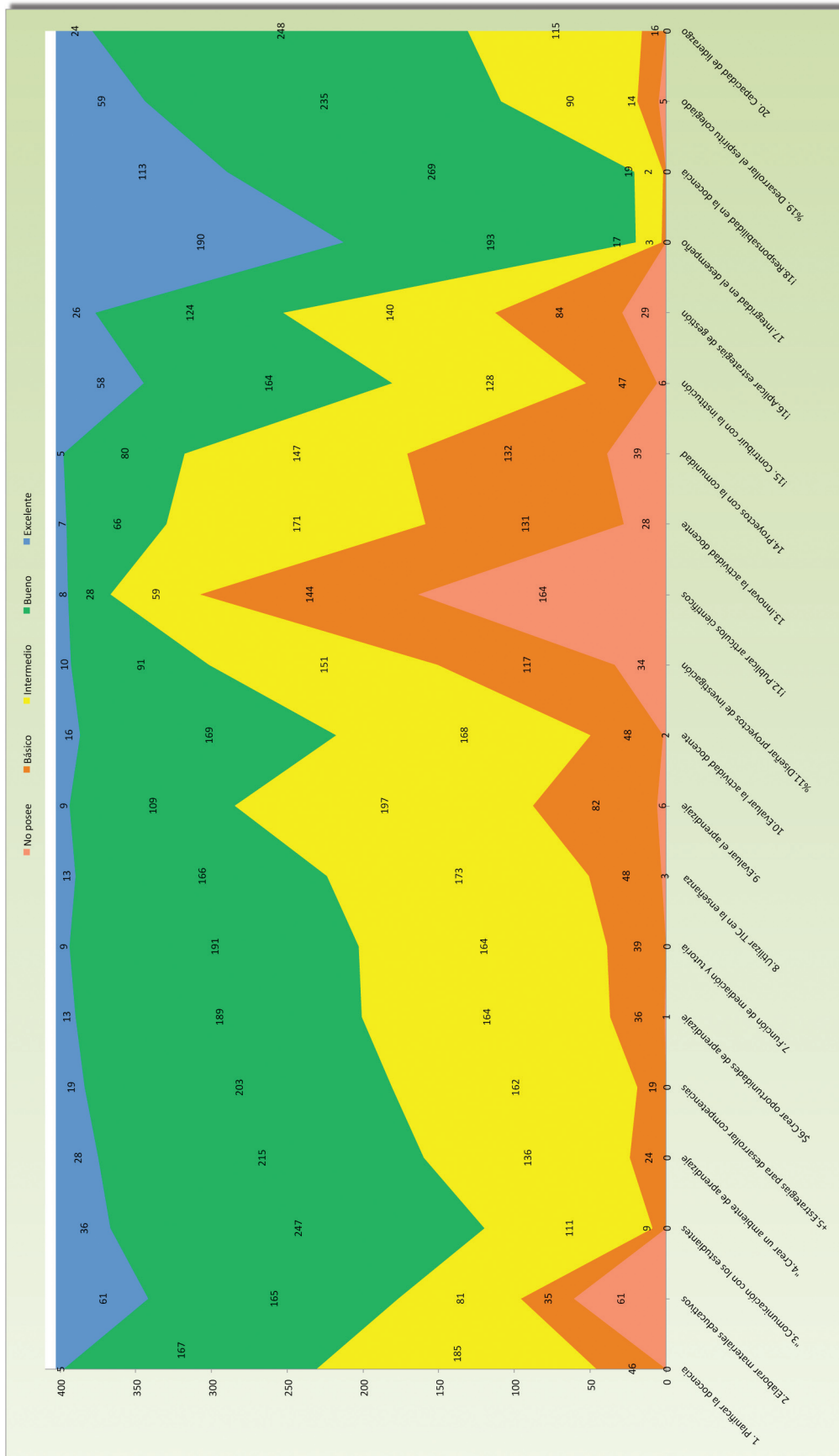
Es importante destacar que la competencia 17 (*cumplir con integridad las funciones asignadas*) es la única que ha sido alcanzada, por un importante porcentaje de profesores (47,1%) en el nivel de dominio máximo o de excelencia; observándose también un porcentaje similar (47,9%) en el nivel de bueno. De igual forma, la competencia 18 (*comprometerse con responsabilidad en la docencia*) concentra un porcentaje elevado (66,7%) de profesores en el nivel bueno y un 28% de profesores que tienen esta competencia en un nivel excelente.

La competencia 19 (*promover el desarrollo del espíritu colegiado*) ha sido conseguida en un nivel bueno por el 58,3% de los docentes; sin embargo, existe un pequeño porcentaje 3,5% (14) de profesores que manifiestan tenerla en el nivel básico y el 1,2% (5) que no la posee.

La competencia 20 (*capacidad de liderazgo*) congrega al 61,5% de profesores que la han desarrollado en un nivel bueno y el 28,5% en un nivel intermedio.

En general se advierte que los profesores bimodales han sido más rigurosos a la hora de autoevaluarse en las competencias específicas y más generosos cuando se trata de valores y actitudes (competencias transversales).

Con el propósito de visualizar de mejor manera los resultados obtenidos en el dominio de las competencias específicas y transversales de los profesores investigados, se procedió a representar en un solo gráfico de áreas los resultados (frecuencias) obtenidos en las 20 competencias (Tablas: 70 y 71), lo que se puede analizar con mayor claridad a continuación.



Fuente: Instrumento de autoevaluación  
**Figura 66. Nivel de dominio de las competencias específicas y transversales**

La figura anterior permite visualizar dos grandes áreas (color verde y amarillo), que son las más dilatadas, lo que se explica porque la mayoría de profesores se concentran en estas dos áreas que corresponden a las categorías de “**bueno e intermedio**”. El análisis lo realizaremos en función del número de profesores (frecuencia) que hay en cada área, en relación a las 20 competencias consideradas en el perfil y por cada nivel contemplado en la escala de dominio.

Si revisamos el **nivel bueno** (color verde) se puede observar que en las 10 primeras competencias referidas a la docencia universitaria se concentra un alto número de profesores, destacándose las competencias: tres, *comunicación con los estudiantes* (247) profesores, cuatro, *crear un ambiente de aprendizaje* (215) y cinco, *proponer estrategias que potencien el desarrollo de competencias* (203), que corresponden específicamente al proceso de mediación del aprendizaje.

Situación similar se observa en el **nivel intermedio** (área de color amarillo) donde sobresalen las competencias: nueve, *evaluar el aprendizaje* con 197 docentes, la uno, *planificar la acción docente* (185) y la ocho, *utilizar pedagógicamente las TIC en la enseñanza* (173) profesores.

En el “**nivel básico**” (color marrón) que corresponde a un nivel de dominio 1, detectamos que el mayor número de profesores (144) corresponde a la competencia doce, *escribir y publicar artículos científicos*, en segundo lugar está la competencia catorce, *elaborar proyectos para solucionar problemas de la comunidad*, con 132 profesores y por último están 131 docentes en la competencia trece, *innovar y mejorar la actividad docente*.

En el nivel 0, **no posee la competencia** (color naranja) se ubican 164 profesores que requieren formación para *escribir y publicar artículos científicos*, porque autoperciben que no poseen esta competencia; en segundo lugar hay 61 docentes que requieren desarrollar la competencia dos, *para poder elaborar materiales y recursos educativos*.

Finalmente, en el nivel máximo, considerado como **excelente** (verde) aparecen 190 profesores que están convencidos que si *desarrollan las diferentes funciones con integridad* (competencia diecisiete); luego hay 113 docentes que manifiestan estar *comprometidos e implicados con gran responsabilidad en la tarea docente* (competencia dieciocho), en

tercer lugar, 61 profesores consideran que poseen la competencia dos, que es necesaria *para elaborar materiales y recursos educativos*.

En relación a las competencias transversales los resultados son más homogéneos, identificándose que los profesores poseen las competencias 17 (*cumplir con integridad las diferentes funciones*), 18 (*implicarse en la tarea docente*), 19 (*promover el desarrollo de un espíritu colegiado*) y la 20 (*capacidad de liderazgo y comunicación*) en el **nivel bueno**, debiéndose destacar que la competencia 17 se encuentra distribuida en porcentajes similares en dos niveles: bueno 48% (193) y **excelente** 47.1% (190) profesores.

## 7.2. Relación de las competencias con algunas variables clasificatorias

Con la finalidad de establecer algunas relaciones se cruzaron las competencias con las variables: sexo, título de postgrado, áreas en donde imparten la docencia y el desempeño docente de los profesores bimodales de la UTPL, observándose los resultados siguientes:

### 7.2.1. Competencias en relación al sexo del profesorado

Si analizamos las diez competencias de la **docencia universitaria** en relación al sexo, encontramos que en cinco de ellas, los porcentajes más altos de los profesores varones y mujeres son similares y se ubican en los niveles **intermedio** y **bueno**. Resultados que se reflejan que en las competencias: tres, *comunicación con los estudiantes* (M=61,4%, F=61,2%), cuatro, *crear un ambiente de aprendizaje* (M=51,5%, F=54,7%), siete, *cumplir funciones de orientación y tutoría* (M=46,2%, F=48,3%), ocho, *utilizar las tecnologías en la enseñanza* (M=40,9%, F=44,4%), nueve. *Evaluar el aprendizaje* (M=48,0%, F=49,6%).

En cambio, en las otras cinco competencias: uno, *planificar la acción docente* (M=47,4%, F=44,8%), dos, *elaborar materiales y recursos educativos* (M=36,8%, F=44,0%), cinco, *proponer estrategias que potencien el desarrollo de competencias* (M=45,6%, F=53,9%), seis, *crear oportunidades de aprendizaje* (M=39,8%, F=52,2%) y diez, *evaluar los resultados de la actividad docente* (M=40,4%, F=43,1%) hay más mujeres que varones que han desarrollado estas competencias en un nivel de dominio **bueno**.



En relación a las competencias de **investigación e innovación** son los varones quienes en mayor porcentaje se ubican en el nivel **intermedio** en las competencias: once, *diseñar y evaluar proyectos de investigación* (M=42,1%, F=34,1%) y trece, *innovar y mejorar la actividad docente* (M=46,8%, F=39,2%). En la competencia doce, *escribir y publicar artículos científicos*, también son los varones quienes en mayor porcentaje (M=36,3%, F=35,3%), han desarrollado esta competencia, pero solo en un nivel **básico**.

En la competencia catorce referente a la **vinculación con la colectividad** en porcentajes muy similares tanto varones como mujeres alcanzan el nivel **intermedio**.

En la **gestión institucional** dos son las competencias que se deben analizar: la competencia quince, *contribuir al desarrollo de la institución*, el porcentaje de mujeres (41,4%) es ligeramente mayor que el de varones (39,8%) en el nivel **bueno**. En cambio, en la competencia dieciséis, *aplicar estrategias de gestión*, hay un número mayor de varones (40,4%) en el nivel de dominio **intermedio**; mientras que en el **nivel bueno** encontramos un porcentaje mayor (32,8%) de mujeres frente al 28,1% de los varones.

Al revisar las competencias transversales (18, 19 y 20) observamos que hay un número mayor de varones en el nivel de logro bueno, siendo necesario destacar que en la competencia diecisiete (*cumplir con integridad las diferentes funciones*) tanto las mujeres como varones coinciden en el porcentaje, pero las mujeres se ubican en el nivel excelente (50%) y los varones solo en nivel bueno (50,3%).

Un importante porcentaje (47,1) de docentes bimodales investigados únicamente en la competencia diecisiete que implica *“cumplir con integridad las funciones”* se autoevalúan como excelentes, mientras que en las 18 competencias restantes la mayoría de profesores alcanzan el nivel bueno e intermedio. Finalmente, es necesario destacar que en la competencia 12 que corresponde al ámbito de la investigación la gran mayoría de los profesores consideran que en esta competencia no la poseen o tienen un nivel de dominio básico. (ver anexo 9 en el CD-ROM).

## 7.2.2. Competencias y títulos de postgrado

Al relacionar las competencias con el título de postgrado los porcentajes que concentran el mayor número de profesores en los distintos niveles de dominio de las competencias y que merecen destacarse son:

**Profesores con Diplomado Superior:** se observa que la mayoría de profesores que tienen este título de postgrado han logrado las competencias tres, *comunicación con los alumnos* (60%), cuatro, *crear un ambiente de aprendizaje* (61,7%), siete, *cumplir funciones de orientación y tutoría* (55,3%), quince, *contribuir al desarrollo de la institución* (53,2%), dieciocho, *implicarse en la tarea docente* (80,9%), diecinueve, *promover el desarrollo de un espíritu colegiado* (57,4%) y veinte, *capacidad de liderazgo y comunicación* (55,3%) en el nivel **bueno** y la once, *diseñar y evaluar proyectos de investigación* (51,1%) en el nivel **intermedio**.

**Profesores con Maestría:** este grupo de profesores, mayoritariamente, tiene las competencias: tres, *comunicación con los alumnos* (61,9%), cuatro, *crear un ambiente de aprendizaje* (53%), diecisiete, *cumplir con integridad las diferentes funciones* (55,4%), dieciocho, *implicarse en la tarea docente* (61,9%), diecinueve, *promover el desarrollo de un espíritu colegiado* (60,1%) y veinte, *capacidad de liderazgo y comunicación* (67,3%) en el nivel **bueno**, la nueve, *evaluar el aprendizaje* (52,4%) en **intermedio**. Finalmente, la competencia diecisiete *integridad en el desempeño de las funciones* (55,4%) en el nivel de dominio **excelente**.

**Profesores con Ph.D:** quienes han alcanzado el título más alto de postgrado, más de la mitad de los docentes poseen las competencias: 1, *planificar la actividad docente* (51,7%) en el nivel **intermedio**; 3, *comunicación con los estudiantes* (58,6%), 4, *crear un ambiente de aprendizaje* (62,1%), 6, *crear oportunidades de aprendizaje* (55,2%), 10, *evaluar los resultados de la actividad docente* (55,2%), 18, *implicarse en tarea docente* (69%) y 19, *promover el desarrollo de un espíritu colegiado* (51,7%) en el nivel **bueno** y la 17 *cumplir las funciones con integridad* en el nivel **excelente**. (ver anexo 9 en el CD-ROM).

### 7.2.3. Competencias y área en la que ejercen la docencia los profesores bimodales.

Si analizamos las competencias en relación las áreas de conocimiento en las que los profesores imparten clases, encontramos que más de la mitad de los profesores del **área Administrativa** han desarrollado la competencia diecisiete (52,1%) en el nivel **excelente**; además, las competencias: cuatro (50%), dieciocho (66%), diecinueve (54,2%) y veinte (60,4%) en el nivel de dominio **bueno**. Existiendo también un 50% de los profesores de esta área que **no poseen** la competencia doce.

La mayoría de los profesores del **área Biológica** tienen mejor desarrolladas las competencias uno (51,2%), nueve (53,3%) en el nivel **intermedio**, tres (63,3%), cuatro (57,8%), diecisiete (53,3%), dieciocho (75,6%), diecinueve (68,9%) y veinte (63,3%) en el nivel **bueno**.

Con respecto al **área Sociohumanística**, más del 50% de los docentes se destacan en las competencias tres (58,45), cuatro (56,9%), cinco (54,5%), seis (53,1%), siete (53,6%) dieciocho (60,8%), diecinueve (55,5%) y veinte (60,3%) en el nivel de dominio **bueno**. Es decir los profesores de esta área Sociohumanística mayoritariamente se ubican en 8 competencias en el nivel bueno (ver anexo 9 en el CD-ROM).

Finalmente, un porcentaje importante de profesores que imparten la docencia en el **área Técnica** han alcanzado las competencias: tres (52,9%), cuatro (51%) quince (53,8%), dieciocho (69,2%), diecinueve (59,6%) y veinte (53,8%) en el nivel **bueno** y la nueve (57,7%) en **intermedio**.

El 50% de los profesores del área administrativa manifiestan que no poseen la competencia 12 (escribir y publicar artículos) en comparación con las otras tres áreas donde imparten la docencia; pero son los profesores de esta misma área quienes han logrado la competencia 17 (cumplir con integridad las diferentes funciones) en el nivel de dominio máximo (excelente).

### 7.2.4. Las competencias y el desempeño docente

A pesar de que esta variable se la ha dejado al final es quizá la más importante, porque resume el desempeño del profesor en los diferentes ámbitos de su actividad universitaria.

De ahí la necesidad de relacionarla con las competencias que, según del cuestionario de autoevaluación aplicado, tienen los profesores bimodales de la UTPL.

Es necesario recordar que el desempeño se lo determina a través de la evaluación; por lo tanto, empecemos por revisar este concepto. En el reglamento de evaluación docente de varias universidades ecuatorianas se incluye la siguiente definición: “La Evaluación, es la valoración que hace la Institución de los méritos del docente y está fundamentada principalmente en el compromiso laboral, la eficacia, la eficiencia, la responsabilidad y el uso adecuado y creativo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.”

En cambio para Montenegro Aldana el desempeño docente es “el conjunto de acciones que un educador realiza para llevar a cabo su función; esto es el proceso de formación de los niños y jóvenes a su cargo”. Lo que nos dice que el desempeño se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno; y se manifiesta en diferentes campos o niveles: en el aula, el entorno institucional, el contexto sociocultural y sobre el propio docente, mediante la acción reflexiva (2003, pp. 18-19).

En Ecuador, respecto a la evaluación del desempeño académico, la LOES (2010, Art. 155) establece que “los profesores de las instituciones del sistema de educación superior serán evaluados periódicamente en su desempeño académico”. Por lo tanto, esta es una variable importante en el presente estudio, porque permite identificar los ámbitos en los que el docente realiza su labor y la valoración que recibe en el cumplimiento de sus funciones.

Con la finalidad de conocer el desempeño que tienen los 403 profesores bimodales incluidos en la investigación se recogió información que existe en la base de datos de la Dirección de Recursos Humanos y Desarrollo Personal; en los archivos de la Dirección de Ordenamiento, Sección Evaluación Docente (Modalidad a Distancia) y en la Dirección de Innovación Formación y Evaluación Docente (Modalidad Presencial), sobre la evaluación que semestralmente realizan los estudiantes, el propio profesor (autoevaluación) y el Equipo de Gestión Académica (EGA); que está conformado por tres miembros designados por el Consejo de cada Departamento, que se encarga fundamentalmente de la evaluación de los profesores del departamento y la calidad de los materiales que se producen en los componentes académicos de cada titulación.

La evaluación docente se realiza en función de los siguientes elementos:

- Materiales educativos utilizados (texto y guía).
- Calidad de las Evaluaciones a distancia y presenciales.
- Comunicación e interacción con los alumnos a través de los medios tecnológicos.
- Tutorías virtuales y videoconferencias.
- Dirección de tesis.
- Satisfacción con la enseñanza (alumnos).

En el proceso de evaluación docente intervienen los siguientes grupos:

Grupo	Instrumento	Porcentaje	
Estudiantes	Cuestionario en línea	100	
Equipo de Gestión Académica	Matriz en línea	90	100
El profesor	Autoevaluación	10	

Se recogieron las calificaciones asignadas a los profesores en los últimos tres años (2010 al 2012); encontrándose que hay profesores que no tienen calificaciones en todos los semestres; especialmente en la evaluación realizada por los estudiantes, sin embargo, se recopilaron todas las calificaciones existentes y luego se calcularon los promedios correspondientes, a fin de que todos los profesores tuvieran una sola calificación final.

Al encontrar diferentes escalas de calificación: alumnos 5 puntos, EGA 90 puntos y autoevaluación 10 puntos; se decidió convertir todos los valores a una sola escala de 10 puntos, siguiendo lo establecido por el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, que recomienda una escala de evaluación docente sobre 10 puntos (2012, Art. 19 – 22).

Por su parte la UTPL para evaluar el desempeño de sus docentes utiliza la siguiente escala:

Escala de valoración			
1.	D	0 – 20	Regular
2.	C	21 – 50	Bueno
3.	B	51 – 80	Muy Bueno
4.	A	81 – 100	Excelente
5.	No aplica		

Fuente: Vicerrectorado de la MAD

Después de esta breve explicación de cómo se obtuvo la evaluación del desempeño, interesaba conocer si existe o no alguna relación entre esta variable y las competencias específicas y transversales de los profesores bimodales. En cuanto a las evaluaciones del desempeño del profesor, se contaba con los siguientes índices:

1. Evaluación de los alumnos.
2. Evaluación de los Equipos de Gestión Académica (EGA).
3. Autoevaluación del propio profesor.
4. Evaluación combinada a partir de la evaluación del EGA y la autoevaluación.
5. Evaluación combinada a partir de la evaluación del EGA, de los alumnos y la autoevaluación.

Dado que las evaluaciones del desempeño se basan en un instrumento no elaborado en la presente investigación, se averiguó primero el grado de relación entre las 5 medidas disponibles. Las correlaciones encontradas muestran una escasa relación entre las puntuaciones otorgadas por alumnos, EGA, y el propio profesor, lo que pone en duda la fiabilidad y validez de estas medidas. Únicamente se encontraron correlaciones elevadas cuando se trataba de medidas combinadas. No obstante, esta falta de relación de las evaluaciones originales pone en duda la utilidad de tales medidas combinadas.

**Tabla 72**  
**Relación de las competencias con el desempeño docente**

DESEMPEÑO DOCENTE		Correlaciones				
		Promedio evaluación alumnos (sobre 10)	Promedio evaluación EGA (sobre 9)	Autoevaluación (sobre 1)	Promedio EGA+Autoevaluación (sobre 10)	Promedio EGA+Autoevaluación y alumnos
Promedio evaluación alumnos	Correlación de Pearson	1	,127*	,096	,137*	,770**
Promedio evaluación EGA (base 9)	Correlación de Pearson	,127*	1	,108	,988**	,768**
Autoevaluación (base 1)	Correlación de Pearson	,096	,108	1	,296**	,259**
Promedio EGA+Autoevaluación (base 10)	Correlación de Pearson	,137*	,988**	,296**	1	,781**
Promedio EGA+Autoevaluación y alumnos	Correlación de Pearson	,770**	,768**	,259**	,781**	1

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Asimismo, el análisis descriptivo de estas evaluaciones mostró medias más elevadas para las autoevaluaciones (8,75), y más bajas para las evaluaciones de los alumnos (7,38) y el EGA (7,71), lo que sugiere que los profesores fueron mucho más indulgentes que alumnos y EGA a la hora de evaluar su desempeño.

A continuación se estudió el grado en que las actividades de investigación del cuestionario de autoevaluación anteriormente mencionadas estaban relacionadas con las evaluaciones del desempeño, utilizando para ello 5 análisis de varianza univariado, tomando como variable dependiente cada una de las tres evaluaciones externas (alumnos, EGA y autoevaluación), así como las 2 evaluaciones combinadas. En todos los casos, los factores fueron los 3 índices de actividades de investigación categóricos anteriormente mencionados (Proyectos de investigación, estudios de Postgrado y si está realizando o no estudios en la actualidad). No se encontraron efectos significativos de ninguno de los factores, con la única excepción del factor postgrado (lo tiene/no lo tiene) sobre la evaluación de los alumnos ( $F=2,473$ ; g.l.=5;

$p < .05$ ). En cuanto a los índices de actividades de investigación de tipo numérico (número de artículos publicados, número de comunicaciones presentadas y proporción de tiempo dedicada a la investigación), se obtuvieron las correlaciones entre éstos y las evaluaciones del desempeño. En todos los casos se obtuvieron correlaciones nulas y no significativas, lo que vuelve a poner de manifiesto la escasa utilidad aparente de las evaluaciones del desempeño docente.

Dada la escasa utilidad aparente de las evaluaciones externas, se optó por crear un índice combinado de competencia investigadora, creado a partir de la suma de las 6 variables relacionadas con investigación (número de artículos publicados + número de comunicaciones presentadas + número de proyectos de investigación + la presencia/ausencia de estudios de postgrado + presencia/ausencia de estudios en la actualidad + proporción de tiempo dedicado a la investigación). Al igual que en los casos anteriores, el índice no mostró correlación alguna con ninguna de las evaluaciones del desempeño docente. Sin embargo, cuando se tuvieron en cuenta las puntuaciones factoriales en los 21 factores encontrados en nuestro análisis, el índice de investigación mostró una correlación elevada y muy significativa con varios factores, la más importante de las cuales se dio con el Factor 5 ( $r = .598$ ;  $p < .01$ ). Este factor agrupaba los ítems de nuestro cuestionario relacionados con investigación, lo que pone de manifiesto la utilidad de este índice, así como su relación con el instrumento de autoevaluación. Por su parte, las evaluaciones del desempeño docente no mostraron correlación alguna con ninguno de los factores, lo que vuelve a poner en evidencia la escasa utilidad de las mismas.

Por último, se analizó la relación entre las evaluaciones del desempeño docente y nuestro instrumento, utilizando cada una de ellas como variable dependiente en 5 análisis de regresión múltiple, empleando el método de pasos sucesivos, y tomando como predictores las puntuaciones en los 114 ítems de nuestro instrumento. Ninguno de los análisis explicó una cantidad de varianza aceptable, por lo que, de nuevo, las evaluaciones del desempeño docente mostraron una escasa utilidad para nuestros propósitos de evaluación. Por todo ello, dichas evaluaciones no serán utilizadas de ahora en adelante en ninguno de los análisis.



### 7.3. Perfil competencial real del profesor bimodal de la UTPL

Debido a lo poco concluyente de la estructura factorial encontrada, fue necesario calcular las 20 competencias del cuestionario, así como la puntuación total de nuestro instrumento de autoevaluación. En todos los casos, la puntuación final fue el promedio de los ítems correspondientes a cada competencia. En el caso de la puntuación final, se calculó ésta como el promedio de las 20 competencias.

Para ver las relaciones existentes entre las 20 competencias y el instrumento total, se calcularon las correlaciones entre todas ellas. Todas las correlaciones fueron muy significativas ( $p < .01$ ), y los valores fueron moderados o elevados, lo que pone de manifiesto una gran relación entre las distintas competencias evaluadas, algo que coincide con una escala básicamente unidimensional. En lo que respecta al cuestionario total, las correlaciones con las 20 competencias originales fueron muy elevadas y muy significativas en todos los casos, lo que pone de manifiesto la utilidad de un solo índice como puntuación general de la escala, así como la unidimensionalidad de la misma, ya sugerida tanto por el análisis de consistencia interna, como por el análisis factorial.

En un segundo paso, se analizaron las correlaciones existentes entre los 21 factores de la solución factorial, y las 20 competencias, encontrándose relaciones claras y significativas entre factores y competencias para muchas de éstas, aunque no siempre con un único factor, sino con varios de ellos. Más interesantes todavía fueron las elevadas y significativas correlaciones encontradas entre la puntuación total que resumía las 20 competencias y los 21 factores, lo que pone de manifiesto una vez más que la puntuación total constituye un buen indicador general de las competencias medidas por el instrumento.

Asimismo, se encontró correlación muy significativa ( $r = .236$ ;  $p < .01$ ) entre la puntuación total en las 20 competencias y el índice de investigación calculado a partir de nuestro cuestionario de autoevaluación. Así pues, también en este sentido parece que la puntuación total constituye una medida adecuada de nuestro instrumento.

Una vez seguros de la idoneidad de nuestra puntuación total, los profesores fueron calificados en su competencia docente de acuerdo con su puntuación total en la escala, agrupándolos en 3 categorías:

1. **Baja competencia**, con puntuaciones medias inferiores a 2.
2. **Competencia media**, con puntuaciones iguales o superiores a 2 e inferiores a 3.
3. **Alta competencia**, con puntuaciones iguales o superiores a 3.

Se encontró que 24 (6%) de los profesores de la población se encontraban en la categoría de baja competencia, 242 (60%) en la categoría de competencia media, y 137 (34%), en la categoría de alta competencia. Estas categorías nos permiten presentar ahora un perfil del docente en función de sus competencias.

Perfil competencial		
	Frecuencia	Porcentaje
1. Bajo	24	6,0
2. Medio	242	60,0
3. Alto	137	34,0
<b>Total</b>	<b>403</b>	<b>100,0</b>

Las medias por cada una de las competencias para los 3 grupos de profesores muestran claras diferencias para cada grupo, aunque estas diferencias son más claras en determinadas competencias.

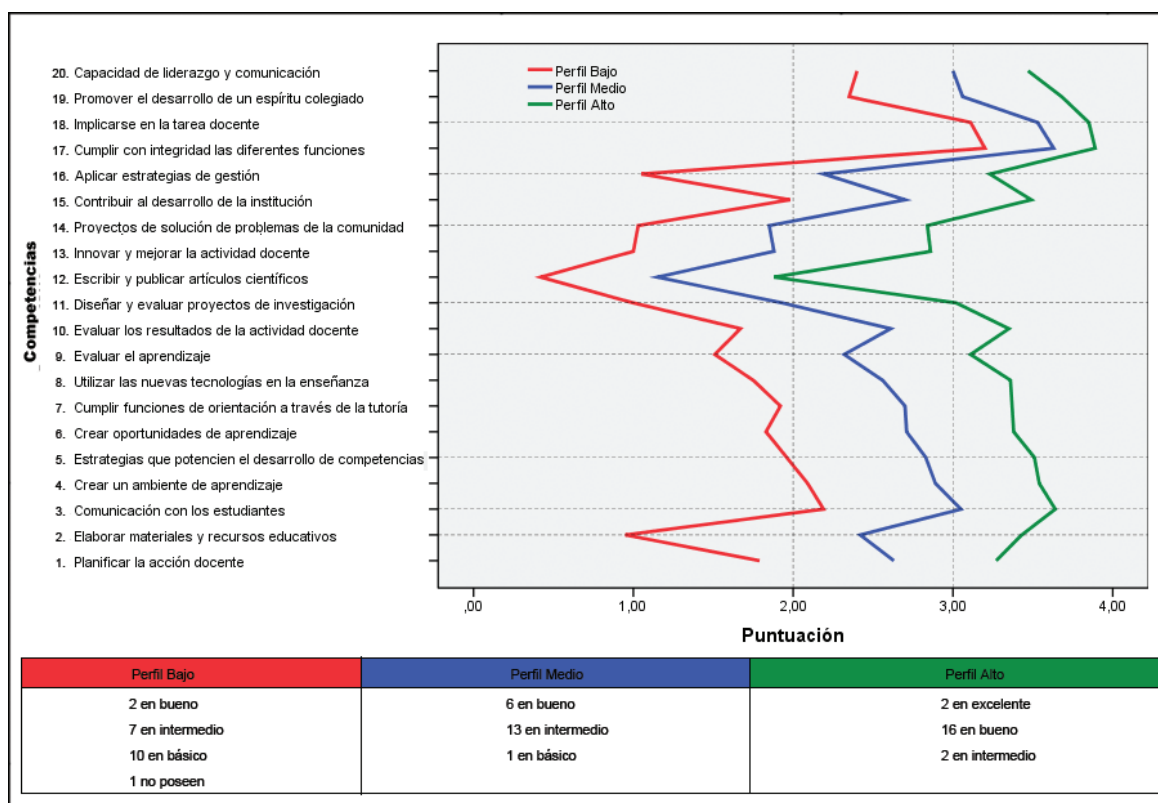
A continuación analizaremos la conformación de cada uno de estos tres perfiles de los docentes bimodales, para lo cual hemos aproximado los valores de las medias aritméticas al valor inmediato superior cuando estas son iguales o superan 0,85 centésimas; así por ejemplo: el valor 1,79 de la competencia planificar la acción docente desciende al nivel 1 (básico) para el análisis. Para mayor comprensión junto a cada media aritmética hemos colocado entre paréntesis el valor aproximado.

**Tabla 73**  
**Medias obtenidas por los profesores bimodales en las veinte competencias**

N°	Competencias	Perfil Competencial					
		Bajo		Medio		Alto	
		Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.
DOCENCIA UNIVERSITARIA	1. Planificar la acción docente.	1,79 (1)	,26	2,63 (2)	,53	3,27 (3)	,42
	2. Elaborar materiales y recursos educativos.	,95 (1)	1,07	2,42 (2)	1,17	3,43 (3)	,76
	3. Comunicación con los estudiantes.	2,19 (2)	,54	3,05 (3)	,47	3,64 (3)	,30
	4. Crear un ambiente de aprendizaje.	2,09 (2)	,52	2,89 (3)	,53	3,54 (3)	,41
	5. Estrategias que potencien el desarrollo de competencias.	1,96 (2)	,33	2,83 (2)	,48	3,51 (3)	,34
	6. Crear oportunidades de aprendizaje.	1,83 (1)	,42	2,71 (2)	,52	3,38 (3)	,44
	7. Cumplir funciones de orientación a través de la tutoría.	1,92 (2)	,54	2,70 (2)	,53	3,37 (3)	,41
	8. Utilizar las nuevas tecnologías en la enseñanza.	1,75 (1)	,72	2,56 (2)	,60	3,36 (3)	,41
	9. Evaluar el aprendizaje.	1,51 (1)	,48	2,32 (2)	,54	3,11 (3)	,52
	10. Evaluar los resultados de la actividad docente	1,67 (1)	,60	2,61 (2)	,58	3,35 (3)	,47
INVESTIGACIÓN	11. Diseñar y evaluar proyectos de investigación.	1,00 (1)	,63	1,93 (2)	,75	3,02 (3)	,61
	12. Escribir y publicar artículos científicos.	,42 (0)	,40	1,15 (1)	,77	1,88 (2)	1,10
	13. Innovar y mejorar la actividad docente.	1,00 (1)	,48	1,88 (2)	,63	2,86 (3)	,56
VINCULACIÓN	14. Proyectos de solución de problemas de la comunidad.	1,03 (1)	,51	1,85 (2)	,71	2,84 (2)	,74
GESTIÓN	15. Contribuir al desarrollo de la institución.	1,98 (2)	,67	2,70 (2)	,80	3,49 (3)	,64
	16. Aplicar estrategias de gestión.	1,05 (1)	,70	2,19 (2)	,84	3,23 (3)	,72
TRANSVERSALES	17. Cumplir con integridad las diferentes funciones.	3,20 (3)	,46	3,63 (3)	,44	3,89 (4)	,23
	18. Implicarse en la tarea docente.	3,11 (3)	,56	3,53 (3)	,40	3,85 (4)	,19
	19. Promover el desarrollo de un espíritu colegiado.	2,35 (2)	,58	3,06 (3)	,65	3,68 (3)	,38
	20. Capacidad de liderazgo y comunicación.	2,40 (2)	,51	3,00 (3)	,57	3,47 (3)	,35
		No posee=0	Básico=1	Intermedio=2	Bueno=3	Excelente=4	

Fuente: Cuestionario de Autoevaluación

En la figura que se incluye a continuación, mostramos los 3 perfiles para todas las 20 competencias. También puede apreciarse la separación entre los 3 grupos, lo que indica una clara diferencia entre ellos en todas y cada una de las competencias.



Fuente: Instrumento de autoevaluación

**Figura 67. Perfil de los profesores bimodales con las veinte competencias**

Tres son los perfiles competenciales que se han identificado en el grupo investigado: perfil bajo, medio y alto.

- 1) Perfil competencial bajo:** Este perfil congrega al 6% (24) profesores bimodales, quienes únicamente tienen dos competencias en el nivel bueno, siete en el nivel intermedio, diez en el nivel básico y una no poseen. De las diez competencias que tienen un **nivel básico**, seis corresponden a la docencia (*planificación, elaboración de materiales educativos, crear oportunidades de aprendizaje, utilizar las TIC, evaluar el aprendizaje y los resultados de la actividad docente*) y cuatro en el **nivel intermedio** (*comunicación con los estudiantes, crear un ambiente de aprendizaje, proponer estrategias para desarrollar competencias y brindar tutoría*). Esta información nos

permite concluir que los profesores que están ubicados en este perfil presentan serias deficiencias en el ámbito de la docencia universitaria.

Otro campo en el que detectamos profundas carencias en los profesores del perfil bajo es en la investigación; de las tres competencias consideradas una no la poseen (escribir artículos científicos) y dos alcanzan el nivel básico (diseñar y evaluar proyectos de investigación e innovar la actividad docente). Conviene aclarar, que si bien estos profesores tienen limitaciones en el dominio de sus competencias, no es un grupo mayoritario.

- 2) **Perfil competencial medio:** Este grupo congrega al 60% (242) de los profesores investigados, quienes reúnen 6 competencias en el **nivel bueno**: 2 para la docencia universitaria y 4 transversales, 13 competencias en el nivel **intermedio**: 8 sobre docencia, 2 de investigación, 1 de vinculación con la sociedad y 2 sobre gestión institucional. Además, 1 en el nivel **básico** (escribir y publicar artículos científicos) y ninguna en **excelente**.

Es importante destacar que los profesores ubicados en el **perfil medio** también tienen limitaciones importantes en la docencia universitaria, en la que únicamente dos de las diez competencias tienen un nivel bueno, las ocho restantes alcanzan únicamente el nivel intermedio; situación similar se observa en el campo de la investigación, vinculación con la colectividad y gestión institucional, cuyas competencias logran el nivel intermedio y una el nivel básico.

- 3) **Perfil competencial alto:** Este grupo concentra el 34% (137) de los docentes bimodales. Son los únicos que ha alcanzado en su perfil 2 competencias transversales en el nivel excelente: Cumplir con integridad las diferentes funciones (47.1%) y comprometerse con responsabilidad en la tarea docente (28%). Además, tienen 16 competencias con un nivel de **dominio bueno**, de las cuales 10 corresponden a la docencia universitaria, 2 a investigación, 2 a gestión institucional y 2 transversales. Sin embargo, poseen 2 competencias en el nivel **intermedio**: Escribir y publicar artículos (investigación) y elaborar proyectos para solucionar problemas de la comunidad

(vinculación con la sociedad), que requieren capacitación para lograr un mejor desarrollo.

Los profesores que se ubican en este perfil, tampoco alcanzan en todas las competencias el nivel 4 o de excelencia; sin embargo, poseen un nivel bueno en las diez competencias consideradas para la docencia; lo que significa que este grupo está mejor preparado para la enseñanza universitaria. Aunque, en el ámbito de la investigación y vinculación con la colectividad, tienen limitaciones en dos competencias: *escribir y publicar artículos científicos y diseñar proyectos para la solución de problemas de la comunidad*, en las que logran un nivel intermedio.

Finalmente, el estudio revela que los docentes bimodales de los tres perfiles, son más competentes para la docencia y menos en el ámbito de la investigación y la vinculación con la sociedad. Además, se determinó que todas las competencias transversales han sido logradas por la mayoría de los profesores en los niveles bueno y excelente. En general se advierte que los profesores bimodales investigados fueron más rigurosos a la hora de autoevaluarse en las competencias específicas y generosos cuando se trata de valores y actitudes (competencias transversales).

El cuadro siguiente sintetiza estos tres perfiles competenciales y señala de manera más objetiva las competencias desarrolladas y el nivel alcanzado en cada una de ellas por los docentes bimodales que participaron en la investigación.

**Tabla 71**  
**Perfiles competenciales de los profesores bimodales**

Dimensión	N°	Competencias	Perfiles															
			Bajo					Medio				Alto						
			No posee (0)	Básico (1)	Intermedio (2)	Bueno (3)	Excelente (4)	No posee (0)	Básico (1)	Intermedio (2)	Bueno (3)	Excelente (4)	No posee (0)	Básico (1)	Intermedio (2)	Bueno (3)	Excelente (4)	
Docencia universitaria	1	Planificar la acción docente.		X							X						X	
	2	Elaborar materiales y recursos educativos.		X							X						X	
	3	Comunicación con los estudiantes.			X						X						X	
	4	Crear un ambiente de aprendizaje.			X						X						X	
	5	Estrategias que potencien el desarrollo de competencias.			X						X						X	
	6	Crear oportunidades de aprendizaje.		X							X						X	
	7	Cumplir funciones de orientación y tutoría.			X						X						X	
	8	Utilizar las nuevas tecnologías en la enseñanza.		X							X						X	
	9	Evaluar el aprendizaje.		X							X						X	
	10	Evaluar los resultados de la actividad docente.		X							X						X	
Investigación	11	Diseñar y evaluar proyectos de investigación.		X						X							X	
	12	Escribir y publicar artículos científicos.	X						X					X				
	13	Innovar y mejorar la actividad docente.		X						X							X	
Extensión	14	Proyectos de solución de problemas de la comunidad.		X						X				X				
Gestión	15	Contribuir al desarrollo de la institución.			X					X							X	
	16	Aplicar estrategias de gestión.		X						X							X	
Transversales	17	Cumplir con integridad las diferentes funciones.				X					X						X	
	18	Implicarse en la tarea docente.				X					X						X	
	19	Promover el desarrollo de un espíritu colegiado.			X						X						X	
	20	Capacidad de Liderazgo y comunicación.			X						X						X	
<b>Total</b>			<b>1</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>2</b>

Fuente: Instrumento de autoevaluación

En síntesis el perfil **competencial bajo** congrega: dos competencias transversales (17 y 18) en el **nivel bueno**, siete (3, 4, 5, 7, 15, 19 y 20) en el **nivel intermedio**, diez (1, 2, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14 y 15) en el **básico** y la (12) en **no posee**.

Esta información nos permite concluir que los profesores que poseen un perfil bajo presentan serias deficiencias en el ámbito de la docencia universitaria en seis competencias que tienen un nivel básico (planificación, elaboración de materiales educativos, crear oportunidades de aprendizaje, utilizar las TIC, evaluar el aprendizaje y los resultados de la actividad docente) y cuatro en el nivel intermedio (comunicación con los estudiantes, crear un ambiente de aprendizaje, proponer estrategias para desarrollar competencias y brindar tutoría). Lo que significa que estos profesores no están adecuadamente preparados para desempeñarse en la docencia universitaria. Otro campo en el que detectamos profundas carencias en los profesores del perfil bajo es en la investigación; de las tres competencias consideradas una no la poseen (escribir artículos científicos) y dos están en el nivel básico (diseñar y valorar proyectos de investigación e innovar la actividad docente). Conviene aclarar, que si bien este grupo tiene profundas limitaciones en el desarrollo de sus competencias no es un grupo mayoritario (24 profesores).

Los docentes ubicados en el **perfil medio** reúnen seis competencias (3, 4, 17, 18, 19 y 20) en el **nivel bueno**, trece (1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15 y 16) en **intermedio** y una (12) en **básico**.

Es importante destacar que la mayoría de los profesores (60%) están ubicados en el **perfil competencial medio**; sin embargo, en este perfil todavía se advierten limitaciones importantes en la docencia universitaria, en la que únicamente dos (3 y 4) de las diez competencias tienen un nivel bueno, las ocho restantes alcanzan únicamente el nivel intermedio; situación similar se observa en el campo de la investigación, vinculación con la colectividad y gestión institucional cuyas competencias alcanzan el nivel intermedio y una (12) el nivel básico.

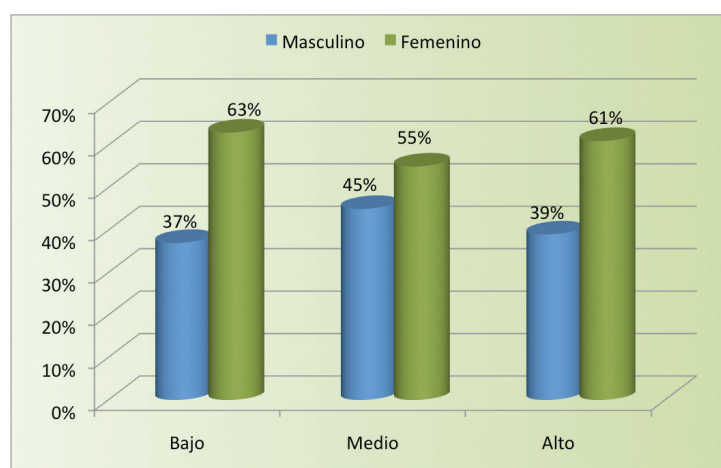
Los profesores que poseen el **perfil competencial alto** reúnen las siguiente competencias: dos (17 y 18) en el **nivel excelente**; dieciséis competencias (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 19 y 20) en el **nivel bueno** y dos (12 y 14) en el **nivel intermedio**.



De las dieciséis competencias, en las que tienen un nivel de dominio bueno, 10 corresponden a la docencia, lo que significa que este grupo está más capacitado para la enseñanza universitaria y no tanto en las tareas de investigación, porque se descubre que en el ámbito de la investigación y vinculación con la colectividad tienen limitaciones en dos competencias (escribir y publicar artículos científicos y diseñar proyectos para la solución de problemas de la comunidad), en las que tienen un nivel intermedio. Es necesario destacar que este colectivo es el único que ha logrado obtener dos competencias (17 y 18) en el nivel excelente.

Finalmente, el estudio revela que los docentes bimodales de los tres perfiles, están mejor preparados para la docencia y menos en el ámbito de la investigación. Además se determinó que todas las competencias transversales han sido logradas por la mayoría de los profesores bimodales en los niveles bueno y excelente. También se advierte que los profesores investigados han mostrado ser más rigurosos a la hora de autoevaluarse en las competencias específicas y generosos cuando se trata de las competencias transversales (valores y actitudes).

#### 7.4. Relaciones del perfil competencial con algunas variables personales, académicas y laborales

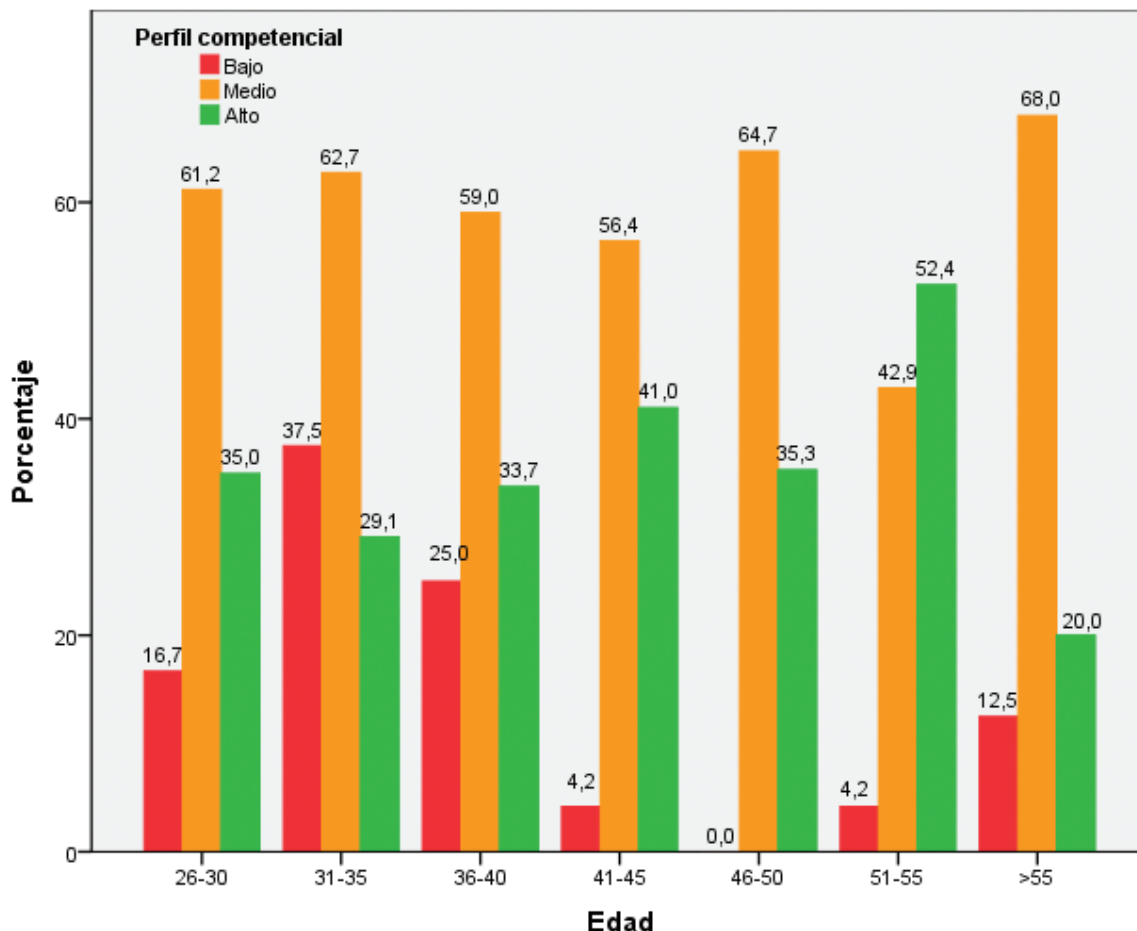


Fuente: Instrumento de autoevaluación

**Figura 68.** Perfiles competenciales según el sexo de los profesores

Al analizar los resultados de la figura anterior observamos que las mujeres que constituyen el 58% de la población investigada, se encuentran más representadas en los tres perfiles bajo (63%), medio (55%) y alto (61%), mientras que en el caso de los hombres que significan

el 42%, se hallan ligeramente más representados en el perfil intermedio (45%). No obstante, un análisis de varianza univariado mostró que las diferencias en la puntuación total en competencias en función del sexo no fueron significativas ( $F=.342$ ; g.l.=1; n.s.).



Fuente: Instrumento de autoevaluación

**Figura 69. Perfiles competenciales y edad de los profesores**

La composición de los tres perfiles en cada grupo de edad revela que el **perfil bajo** se da en mayor medida en los profesores con edades entre 26 y 40 años, encontrándose el porcentaje más alto de profesores (37,5%) en el grupo de 31 a 35 años. El grupo más joven (25 años o menos) no se ha tomado en consideración debido al escaso número de sujetos que lo conforman (5 personas). A medida que avanza la edad de los docentes, el perfil bajo se hace menos frecuente, y desaparece en el grupo de 46 a 50 años, para volver a tener presencia en los dos últimos grupos de edad en pequeños porcentajes.

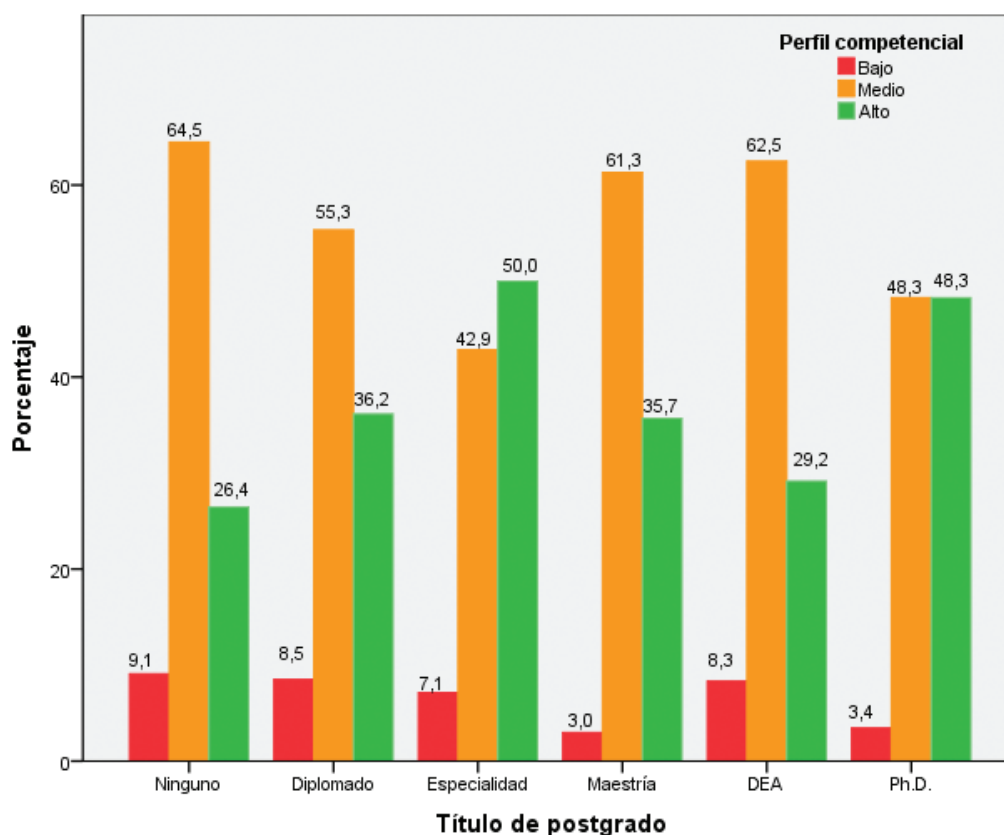
Por su parte, el **perfil alto** sigue un patrón diferente, mostrando un mínimo entre el grupo de profesores de más de 55 años (20%), pero también en el grupo de 31 a 35 años (29,1%).

En el resto de grupos, oscila alrededor del 30-40%, salvo en el grupo de 51 a 55 años, que es donde se concentra a la mayoría (52,4%) de los profesores bimodales investigados.

El **perfil medio** está presente mayoritariamente en todos los grupos de edades en porcentajes similares, observándose que los valores más altos se ubican en los grupos de edad de 46 a 50 (64. 7%) y más de 55 años (68%).

Los resultados obtenidos nos muestran que, el **perfil alto** está más representado entre los profesores de 51-55 años (52,4%), el **perfil medio** se destaca en los profesores de 55 años y más (68%) y el **perfil bajo** se concentra en los de 31 a 35 años (37.5%).

Estos datos nos permiten afirmar que los docentes con más experiencia muestran mejores perfiles que aquellos más jóvenes. Sin embargo, estos últimos conforman la mayor parte del personal docente de nuestra Universidad, lo que podría explicar la baja productividad científica encontrada. Existiendo la posibilidad de que ello tenga repercusiones en la calidad de la enseñanza impartida por estos docentes.



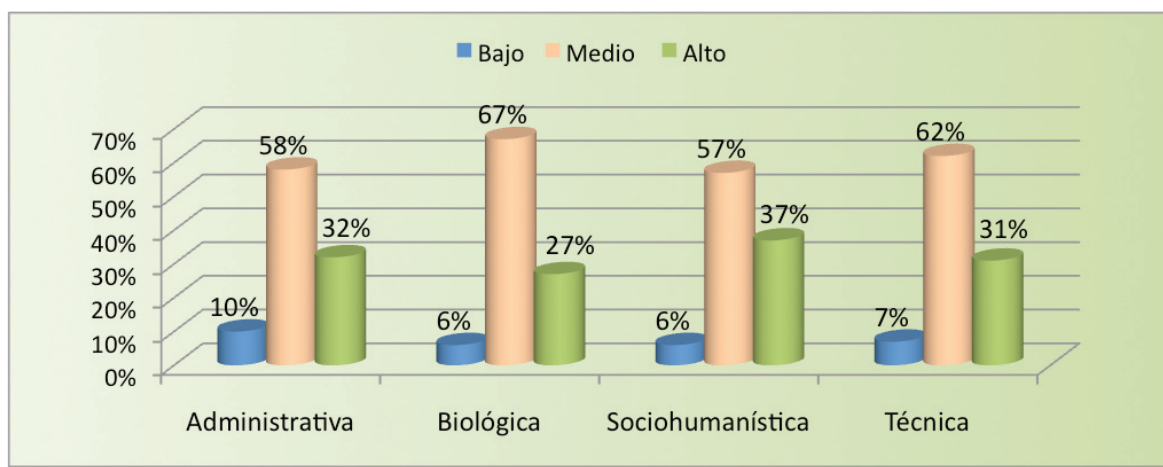
Fuente: Instrumento de autoevaluación

**Figura 70. Perfiles competenciales y títulos de postgrado**

Si relacionamos los perfiles competenciales con los estudios de postgrado realizados por los profesores bimodales, observamos que los porcentajes más significativos de profesores con **perfil alto** corresponden a quienes tienen título de Especialista (Experto) (50%), Ph.D. (48.3%), Maestría (35.7%) y Diplomado Superior (36.2%). Lo que se considera una consecuencia lógica, a mayor formación académica y de investigación mejor perfil competencial. Sin embargo, en el perfil medio se observa un resultado que rompe con esta lógica, porque los profesores con este perfil están presentes en todas las categorías y el porcentaje mayor lo encontramos en el grupo de profesores que no tienen estudios de postgrado (64.5%). Finalmente, si analizamos el **perfil bajo** encontramos en el grupo de profesores que no han realizado estudios de postgrado, el mayor porcentaje de perfiles bajos (9%), y el menor porcentaje de perfiles altos (26,4%), lo que vendría a confirmar la influencia de los estudios de postgrado en el perfil competencial.

Un análisis de varianza univariado confirmó la relevancia de la titulación para el perfil competencial, mostrando un efecto muy significativo de ésta sobre la puntuación total en las competencias ( $F=3.301$ ;  $g.l.=5$ ;  $p<.01$ ).

Estos resultados nos permiten concluir que, en términos generales, a mayor título de postgrado, mejor es el perfil competencial; y nos invita a pensar en la necesidad de que los profesores de la UTPL cada vez más se involucren en estudios de postgrado, sobre todo de doctorado, dada la estrecha relación entre éste y la actividad investigadora. (Ver tabla 55).



Fuente: Instrumento de autoevaluación

**Figura 71. Perfiles competenciales y áreas de docencia**

En el área **administrativa** la mayoría (58%) de los profesores tienen un perfil competencial medio y en segundo lugar encontramos un 32% de profesores con **perfil alto**. En el área **biológica** en cambio, la mayoría de los profesores (67%) se ubican en **perfil medio** y el 27% en alto. En el área **sociohumanística** el 57% de los docentes igualmente tienen un perfil medio, seguidos de cerca por el 37% en el perfil alto; finalmente en el área **técnica** mayoritariamente (62%) tienen un **perfil medio** y solo un 31% están en el perfil alto; y finalmente, un 10% de los profesores del área administrativa tienen un perfil bajo.

Es necesario tener en cuenta que algunos profesores imparten docencia en más de un área, por lo que existe cierto solapamiento entre las áreas. Un análisis de varianza univariado mostró un efecto significativo de la docencia en el área técnica sobre la puntuación en competencia ( $F=6.325$ ; g.l.=1;  $p<.05$ ), así como una interacción entre la docencia en el área administrativa y las áreas Biológica ( $F=3,907$ ; g.l.=1;  $p<.05$ ) y sociohumanística ( $F=5,801$ ; g.l.=1;  $p<.05$ ).

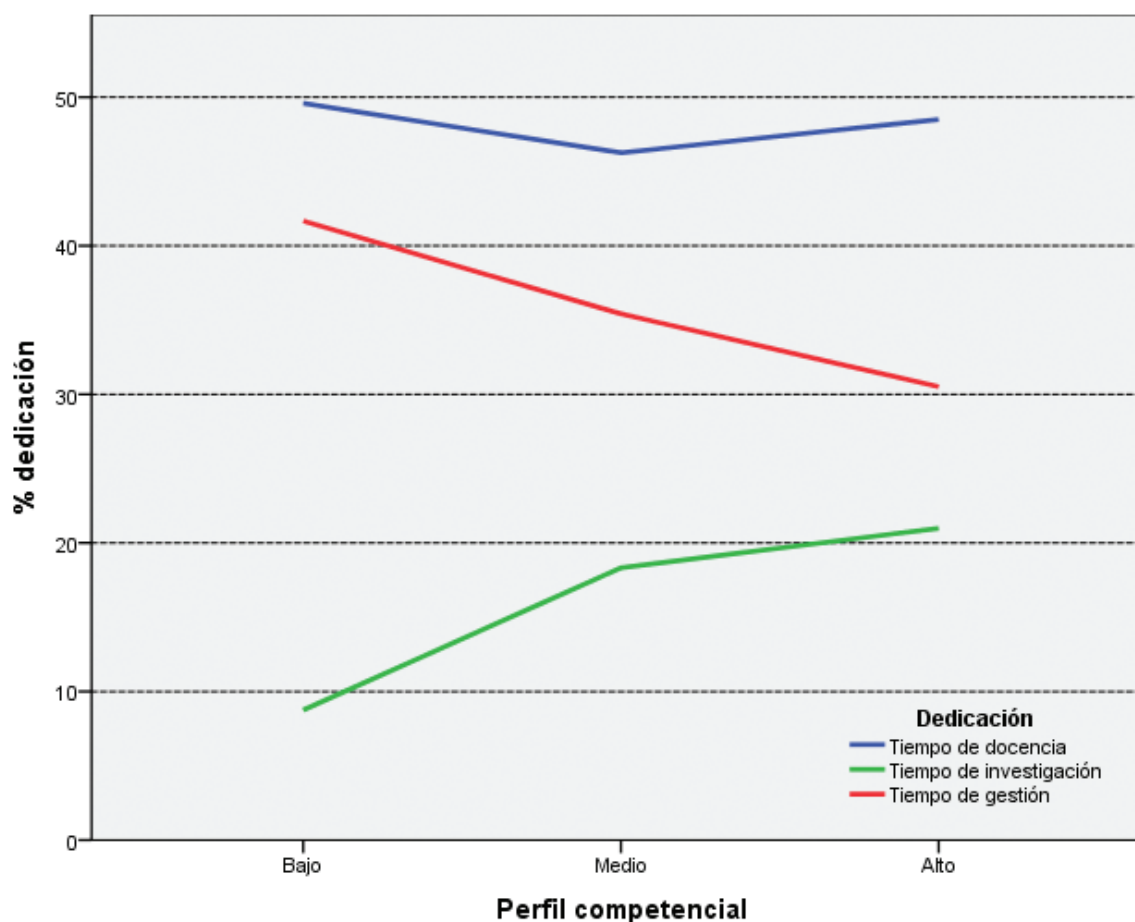
Los profesores que imparten docencia en las cuatro áreas del conocimiento poseen mayoritariamente un perfil competencial medio, destacándose las áreas biológica y técnica; mientras que los profesores con perfil alto también se distribuyen en las cuatro áreas, pero el mayor número se concentra en las áreas sociohumanística y administrativa.

**Tabla 75**

***Perfiles competenciales de los profesores según la distribución del tiempo en cada función***

Tiempo	Perfil competencial							
	Bajo		Medio		Alto		Total	
	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.
1. Docencia	49,58	29,23	46,26	23,07	48,50	19,06	47,22	22,19
2. Investigación	8,75	12,70	18,33	19,44	20,99	17,17	18,66	18,53
3. Gestión institucional	41,67	32,26	35,41	26,69	30,51	22,62	34,12	25,86

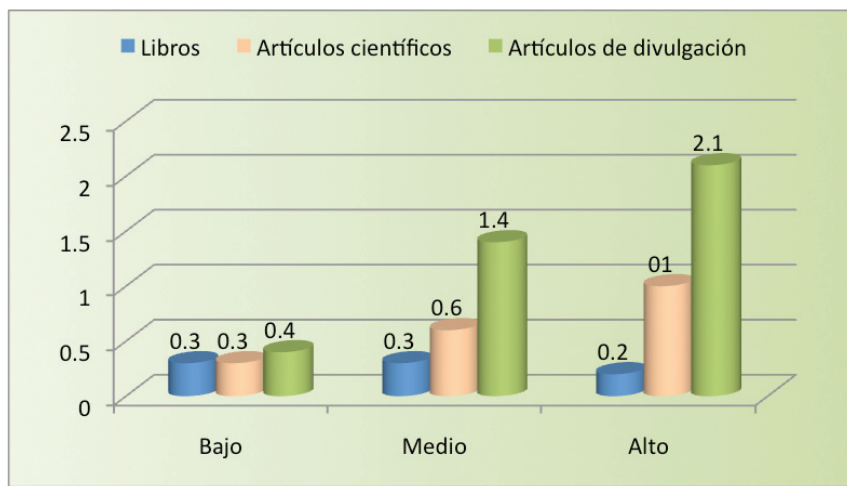
Fuente: Instrumento de autoevaluación



Fuente: Instrumento de autoevaluación

**Figura 72. Perfiles competenciales y distribución del tiempo por cada función**

Considerando el tiempo que dedican los profesores a cada una de las funciones (docencia, investigación y gestión institucional), observamos que en promedio quienes destinan más tiempo a la docencia están distribuidos de manera homogénea en los tres perfiles: Bajo (49,58%), Medio (46,26%) y Alto (48,50%). Los profesores que asignan en promedio más tiempo a la investigación se ubican en el perfil competencial alto y finalmente, los que dedican más tiempo a la gestión institucional se ubican en el perfil bajo. Un análisis de correlaciones bivariadas mostró que no existe relación entre la puntuación en el perfil competencial y el tiempo dedicado a la docencia ( $r=-.006$ ; n.s.), pero sí una relación significativa inversa con el tiempo dedicado a la gestión ( $r=-.102$ ;  $p<.05$ ), y una relación significativa directa con el tiempo dedicado a la investigación ( $r=.150$ ;  $p<.01$ ), lo que nos lleva a concluir que conforme crece el tiempo dedicado a la investigación mejor tiende a ser el perfil competencial y mientras más tiempo los profesores dedican a la gestión peor es el perfil competencial.

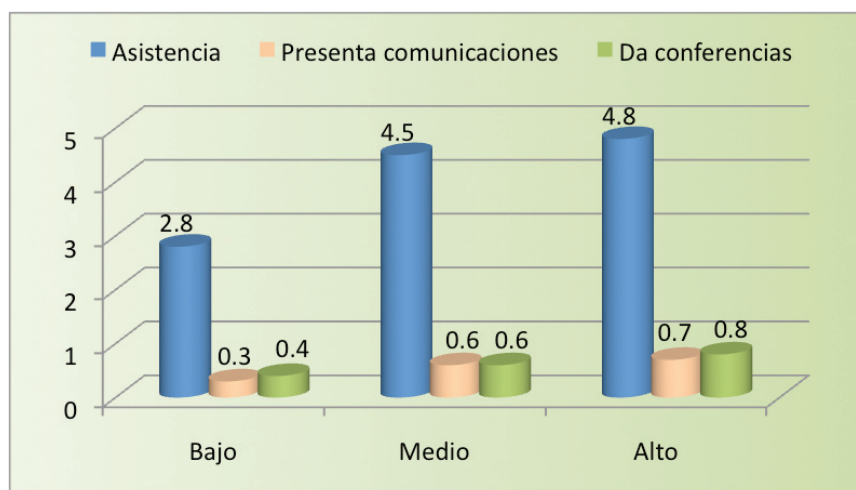


Fuente: Instrumento de autoevaluación

**Figura 73. Perfiles competenciales y publicaciones de los profesores bimodales de la UTPL**

Se aprecia que no existen diferencias entre los tres perfiles competenciales en cuanto a la publicación de libros, mientras que sí se advierte una mayor publicación de artículos científicos y de divulgación a medida que aumenta el perfil competencial. El análisis de las correlaciones entre el número de publicaciones de los tres tipos y la puntuación total en el perfil competencial viene a avalar esta impresión: mientras que no existe correlación alguna entre publicación de libros y nivel del perfil competencial ( $r=-.029$ ; n.s.), sí existe una relación directa y significativa entre el nivel del perfil y la publicación de artículos científicos ( $r=.144$ ;  $p<.01$ ), así como de artículos de divulgación ( $r=.194$ ;  $p<.001$ ).

Lo que permite deducir que a menor perfil competencial menor es el número de publicaciones, y conforme se incrementa el perfil también se incrementan progresivamente el número de publicaciones.



Fuente: Instrumento de autoevaluación

**Figura 74. Perfiles competenciales y la participación en eventos académicos de los profesores bimodales de la UTP**

Se observa una mayor participación en todos los tipos de eventos cuanto mejor es el perfil competencial, aunque las medias son mucho mayores para la sola asistencia que para la presentación de comunicaciones o la lectura de conferencias. A pesar de esto, no se encontró correlación entre la asistencia a eventos y la puntuación en el perfil ( $r=.084$ ; n.s.), mientras que sí se encontró una correlación directa y significativa entre la puntuación en el perfil competencial y la presentación de comunicaciones ( $r=.100$ ;  $p<.05$ ) y la participación en conferencias ( $r=.100$ ;  $p<.05$ ).

Los datos anteriores nos permiten afirmar que a mejor perfil competencial mayor es la asistencia y participación en eventos académicos (asistencia, comunicaciones, conferencias), pero solo la presentación de comunicaciones y la realización de conferencias tienen relación directa con el perfil competencial.

### 7.5. Perfil representativo de 8 competencias

Preocupados por la cantidad de indicadores que suman las 20 competencias y con el fin de poder reducir el instrumento de autoevaluación a un menor número de indicadores, se llevó a cabo un análisis discriminante, tomando como variable dependiente la clasificación por competencias en 3 grupos, y como variables predictoras las 20 puntuaciones de las competencias calculadas a partir del instrumento original. Los predictores seleccionados nos permitirían maximizar la correcta identificación de cada grupo sin necesidad de



aplicar el instrumento original completo, dado su mayor poder discriminativo a efectos de clasificación.

El análisis discriminante seleccionó 8 predictores del total de 20, con una elevada significación y muy buen ajuste (lambda de Wilks = .245; más del 75% de la varianza explicada). En el cuadro siguiente se muestran los ocho predictores seleccionados, su contribución a la minimización de la lambda de Wilks, así como su significación.

**Tabla 76**  
**Predictores (competencias) seleccionados**

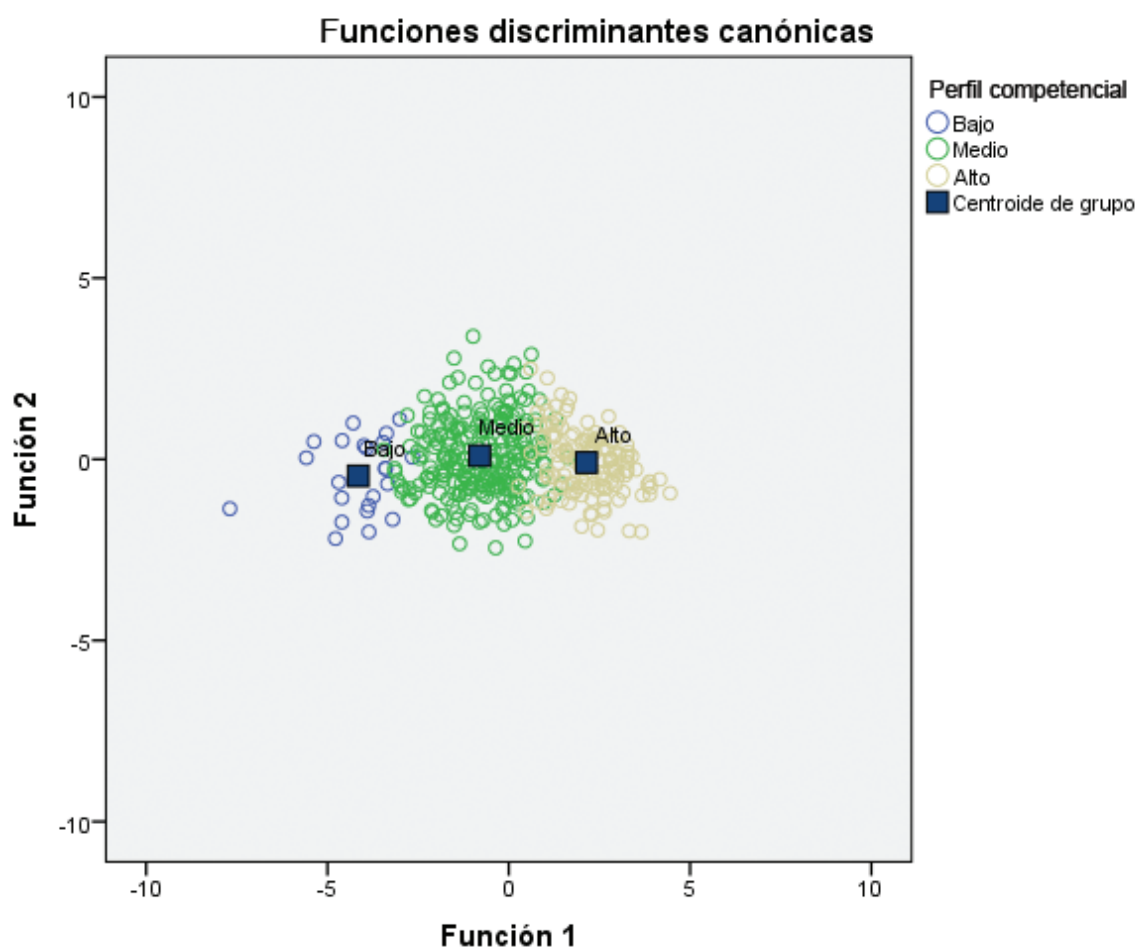
Variables introducidas/excluidas

N°	Introducidas	Lambda de Wilks							
		Estadístico	gl1	gl2	gl3	F exacta			
						Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1. (5)	Estrategias que potencien el desarrollo de competencias.	,523	1	2	400,000	182,111	2	400,000	,000
2. (11)	Diseñar y evaluar proyectos de investigación.	,385	2	2	400,000	122,100	4	798,000	,000
3. (16)	Aplicar estrategias de gestión.	,334	3	2	400,000	96,994	6	796,000	,000
4. (3)	Comunicación con los estudiantes.	,302	4	2	400,000	81,354	8	794,000	,000
5. (9)	Evaluar el aprendizaje.	,278	5	2	400,000	70,937	10	792,000	,000
6. (2)	Elaborar materiales y recursos educativos.	,262	6	2	400,000	62,676	12	790,000	,000
7. (18)	Implicarse en la tarea docente.	,251	7	2	400,000	56,094	14	788,000	,000
8. (14)	Proyectos de solución de problemas de la comunidad.	,245	8	2	400,000	50,133	16	786,000	,000

Fuente: Cuestionario de autoevaluación

Para clasificar a los sujetos en los tres grupos de competencias son necesarias dos funciones discriminantes, la primera de las cuales explica el 99,3% de la varianza, y la segunda, el 0,7% restante. En la figura 75 se muestran las posiciones de los sujetos en función de las

funciones discriminantes. Como puede apreciarse, los tres grupos competenciales aparecen claramente diferenciados, con mínimo solapamiento entre los mismos.



Fuente: Cuestionario de autoevaluación

**Figura 75. Análisis discriminante del perfil de 8 competencias**

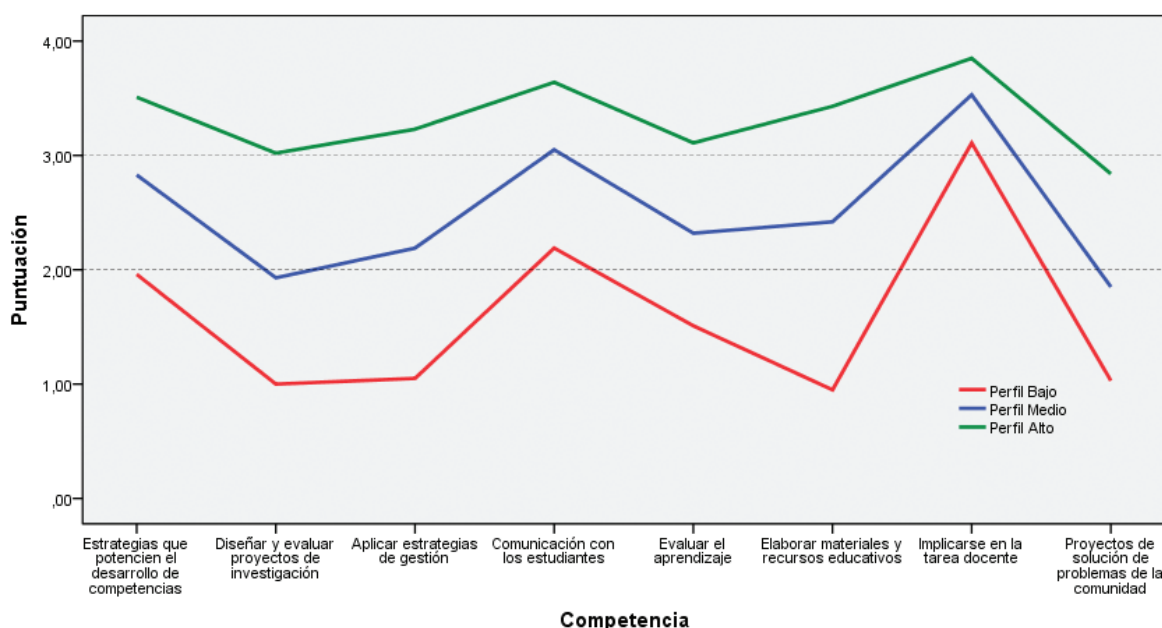
En la tabla siguiente se comparan las asignaciones hechas por el análisis discriminante con el perfil competencial real de los sujetos. Las funciones discriminantes asignaron correctamente al 91,7% de los profesores con perfil bajo, enviando al 8,3% restante al perfil competencial medio. En el caso del perfil competencial medio, el 94,6% de los sujetos fueron correctamente asignados, mientras que el 5% fueron enviados al perfil competencial alto, y solo el 0,4% fueron asignados al perfil competencial bajo. Por lo que respecta al perfil competencial alto, el 93,4% de los sujetos fueron correctamente asignados, mientras que el 6,6% restante fueron enviados al perfil competencial medio. A nivel general, el análisis discriminante clasificó correctamente al 94% del total de profesores de nuestra muestra, lo que indica un muy buen ajuste de las funciones discriminantes a los datos.

**Tabla 77**  
**Análisis discriminante y perfil competencial**

Perfil competencial	Grupo de pertenencia pronosticado						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bajo	22	91,7	2	8,3	0	0,0	24	100
Medio	1	0,4	229	94,6	12	5,0	242	100
Alto	0	0,0	9	6,6	128	93,4	137	100

Fuente: Cuestionario de autoevaluación

En la figura siguiente se muestra el perfil de los profesores con las ocho competencias seleccionadas por el análisis discriminante, y que serían suficientes para clasificarlos correctamente en el perfil competencial correspondiente.



Fuente: Instrumento de autoevaluación

**Figura 76. Perfil de los profesores bimodales con ocho competencias**

Las ocho competencias constituyen una muestra representativa de las veinte competencias, y de las cuatro funciones (docencia, investigación, vinculación con la colectividad y gestión institucional) que la LOES establece para la universidad ecuatoriana. Estas competencias identificadas por el análisis discriminante son:

**Tabla 78**  
**Perfil con ocho competencias de los docentes bimodales**

Competencias	Perfiles														
	Bajo					Medio					Alto				
	No posee (0)	Básico (1)	Intermedio (2)	Bueno (3)	Excelente (4)	No posee (0)	Básico (1)	Intermedio (2)	Bueno (3)	Excelente (4)	No posee (0)	Básico (1)	Intermedio (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
1. (2) Diseñar y elaborar materiales y recursos educativos (guía didáctica).		X						X						X	
2. (3) Comunicarse con los estudiantes.			X						X						X
3. (5) Seleccionar y proponer estrategias y recursos que potencien el desarrollo de competencias y logro de aprendizajes.			x						X					X	
4. (9) Evaluar y retroalimentar los resultados de los estudiantes en el aprendizaje.			x					X						X	
5. (11) Elaborar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación e innovación.		x						X						X	
6. (14) Proponer proyectos orientados a la solución de problemas de la comunidad.		x						X						X	
7. (16) Aplicar estrategias de gestión que favorezcan el trabajo colaborativo.		x						X						X	
8. (18) Comprometerse e implicarse con responsabilidad en la tarea docente.				x					X						X
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

Las 8 competencias anteriores representan de manera acertada a los tres momentos del proceso de enseñanza–aprendizaje universitario: planificación (Diseñar materiales y recursos educativos), desarrollo (Comunicación con los estudiantes y proponer estrategias de aprendizaje) y evaluación (Evaluar el aprendizaje). La dimensión investigadora (Diseñar proyectos de investigación). Vinculación con la colectividad (Proponer proyectos orientados a la solución de problemas de la comunidad). Gestión institucional (Aplicar estrategias de gestión) y la dimensión de valores y actitudes personales (Implicarse en la tarea docente). Lo que es un claro indicio de la importancia y representatividad que tienen estas 8 competencias de las veinte contempladas inicialmente en el perfil docente.

Una ausencia importante en esta lista de 8 competencias es la de la preparación y publicación de artículos científicos, una competencia que ha mostrado en análisis previos su importancia a la hora de distinguir entre los profesores en cuanto a su capacidad investigadora. La razón por la que esta competencia no ha sido seleccionada por el discriminante se debe, con toda probabilidad, al hecho de que se encuentra en niveles bajos en todos los perfiles competenciales, aunque es mayor a medida que aumenta el perfil. Este hecho vendría a poner de manifiesto la necesidad de fomentar la investigación entre los profesores, incluso entre aquellos que han obtenido los mejores resultados en sus perfiles competenciales.

Ahora analicemos los resultados obtenidos por los profesores bimodales en estas ocho competencias. Los profesores que están ubicados en cada uno de los perfiles.

**Perfil bajo** (línea roja): concentra 24 profesores que han alcanzado en el **nivel bueno** únicamente la competencia tranversal (18); además poseen cuatro competencias (2, 11, 14 y 16) en el **nivel básico**. Lo que refleja que hay deficiencias en las competencias relacionadas con la elaboración de materiales y recursos educativos, investigación, vinculación y gestión, y. Además en este perfil se identifica las competencias 3, 5 y 9 que corresponden a la docencia en el nivel de **logro intermedio**, y por lo tanto, los profesores requieren capacitación para mejorar el desarrollo de estas competencias.

**Perfil competencial medio**: en este grupo se ubican 242 profesores y han alcanzado las siguientes competencias: 3, 5 y 18 en el nivel de dominio **bueno**: la 2, 9, 11, 14 y la 16 en el **nivel intermedio**.

**Perfil alto:** lo conforman 137 docentes, quienes han alcanzado las competencias: 2, 5, 9, 11, 14 y 16 en el nivel bueno, y las competencias 3 y 18 en nivel excelente.

De manera general se puede afirmar que los profesores ubicados en los tres perfiles tienen puntuaciones altas en la competencia transversal 18 (implicarse con responsabilidad en la docencia).

Finalmente, en la escala de cero a cuatro los profesores que corresponden al **perfil bajo**, la mayoría de competencias se ubican en el nivel básico (1); el **perfil medio** en el nivel de dominio intermedio (2), finalmente, el **perfil alto** en el nivel bueno (3). (Ver tabla 78).

### 7.6. Necesidades en la formación de los profesores bimodales

Uno de los objetivos que nos planteamos a la hora de diseñar esta investigación, fue detectar los requerimientos formativos que tienen los profesores bimodales, a partir de su situación real y de su perfil competencial. Con esta preocupación, en la parte “A” del cuestionario que se les aplicó a los 403 profesores, averiguamos cuáles serían los tres cursos que consideran prioritarios para su desarrollo personal y profesional y que necesitan formación como parte de su preparación académica. Revisemos los resultados.

**Tabla 79**  
*Cursos prioritarios seleccionados por los profesores bimodales para la formación docente*

Ámbitos		1		2		3	
		f	%	f	%	f	%
a)	Temáticas propias de su especialidad.	107	26,6	38	9,4	38	9,4
b)	Sobre pedagogía y didáctica.	92	22,8	53	13,2	41	10,2
c)	Sobre planificación de la enseñanza.	15	3,7	32	7,9	26	6,5
d)	Estrategias y recursos innovadores para la enseñanza.	36	8,9	56	13,9	31	7,7
e)	Formación en nuevas tecnologías aplicadas a la docencia.	20	5,0	38	9,4	35	8,7
f)	Temas de evaluación educativa.	5	1,2	18	4,5	16	4,0
g)	Sobre educación a distancia.	1	0,2	8	2,0	8	2,0
h)	Sobre competencias y créditos ECTS.	12	3,0	9	2,2	22	5,5

Ámbitos		1		2		3	
		f	%	f	%	f	%
i)	Manejo del EVA y videoconferencia.	3	0,7	3	0,7	6	1,5
j)	Búsqueda de fuentes bibliográficas en la biblioteca virtual.	2	0,5	15	3,7	12	3,0
k)	Diseño y desarrollo de proyectos.	21	5,2	37	9,2	38	9,4
l)	Métodos y técnicas de investigación.	29	7,2	38	9,4	32	7,9
m)	Técnicas estadísticas.	7	1,7	21	5,2	20	5,0
n)	Cómo escribir artículos científicos.	49	12,2	36	8,9	70	17,4
o)	Cursos de cultura general.	1	0,2	0	0,0	7	1,7
p)	Metodología en artes.	1	0,2	0	0,0	0	0,0
q)	Como desarrollar la creatividad en la docencia.	0	0,0	1	0,2	0	0,0
r)	Valores y docencia universitaria.	1	0,2	0	0,0	0	0,0
s)	Formación en inglés.	1	0,2	0	0,0	0	0,0
t)	Derechos humanos.	0	0,0	0	0,0	1	0,2
<b>TOTAL</b>		<b>403</b>	<b>100,0</b>	<b>403</b>	<b>100,0</b>	<b>403</b>	<b>100,0</b>

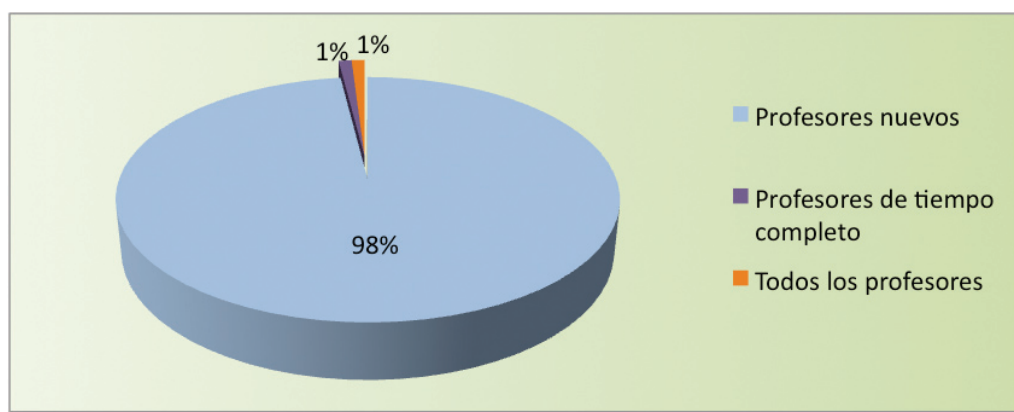
Fuente: Encuesta a profesores

Veinte son los grandes temas que se incluyeron en el cuestionario como posibles ámbitos dentro de los cuales se podría brindar formación a los profesores bimodales de la UTPL, de este listado se pedía a los profesores elegir tres en orden de prioridad. De acuerdo a la información recogida en el cuadro anterior se pudo observar que hay pocas coincidencias en las respuestas, los valores están dispersos en todos los temas; siendo sin embargo, necesario destacar que 107 (27%) profesores solicitan en primer lugar, formación en temáticas de su especialidad; 92 (23) desean capacitación sobre didáctica y Pedagogía y 49 (12%) sobre “Cómo escribir artículos científicos”.

Como segunda opción, el porcentaje más alto es 14% que corresponde a 56 profesores, quienes sienten la necesidad de formación sobre “Estrategias y recursos innovadores para la enseñanza.”; también están 53 (13%) profesores que solicitan cursos de capacitación “Sobre pedagogía y didáctica.”; temática que también aparece como prioridad uno.

Como prioridad tres, 70 (17%) profesores investigados eligen el tema “Cómo escribir artículos científicos”, el mismo que ya fue elegido como prioridad uno; y finalmente 41 docentes (10%) insisten en la necesidad de formación en el ámbito de la Pedagogía y la Didáctica. Temática que ha sido seleccionada como primera, segunda y tercera opción, lo que refleja claramente la necesidad de formación, que en el ámbito pedagógico, tienen los profesores bimodales de la UTPL.

Llama la atención en la tabla anterior el hecho de que, con la única excepción de la preparación de artículos científicos, los demás temas referentes a la investigación (búsqueda de fuentes bibliográficas, métodos de investigación, técnicas estadísticas y formación en inglés) han recibido muy poca atención. Esto significa que los docentes no están muy conscientes de sus carencias en este ámbito, por lo que sería conveniente potenciar en mayor medida la actividad investigadora entre los profesores.



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 77. Profesores que deben recibir formación en la UTPL**

En esta investigación también se incluyó una pregunta para conocer el criterio sobre quienes deberían recibir formación. Frente a la interrogante: ¿A qué profesores de la UTPL debería darse formación y capacitación?, la respuesta fue unánime y mayoritaria, el 98% de los investigados consideran que debe darse a todos los profesores. Esto revela el deseo de formación que está latente en el profesorado bimodal de la UTPL.

Otra fuente fundamental para detectar las necesidades de formación de los profesores fueron los resultados de la parte “B” del cuestionario de autoevaluación, instrumento a



través del cual se pudo advertir que existen carencias en el desarrollo de varias competencias que son necesarias para un eficiente desempeño profesional.

En el cuadro siguiente se presentan las competencias en las cuales los profesores han alcanzado niveles más bajos y por lo tanto, requiere mejorar.

**Tabla 80**

**Limitaciones en el dominio de las competencias docentes**

DIMENSIONES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS					
	Descripción	Limitaciones			Fortalezas	
		0	1	2	3	4
		No posee	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
	%	%	%	%	%	
DOCENCIA UNIVERSITARIA	1. Planificar la acción docente.	0.0	11.4	46		
	2. Elaborar materiales y recursos educativos.					
	3. Comunicación con los estudiantes.					
	4. Crear un ambiente de aprendizaje.					
	5. Estrategias que potencien el desarrollo de competencias.					
	6. Crear oportunidades de aprendizaje.					
	7. Funciones de mediación y tutoría.					
	8. Utilizar las TIC en la enseñanza.	0.7	12	43		
	9. Evaluar el aprendizaje.	1.5	20,3	49		
	10. Evaluar la actividad docente.	0.5	12	41,5		
INVESTIGACIÓN	11. Diseñar y evaluar proyectos de investigación.	8.4	29	37,5		
	12. Escribir y publicar artículos científicos.	40,7	35,7	14,6		
	13. Innovar la actividad docente.	7	32,5	42,4		
VINCULACIÓN	14. Elaborar proyectos para la solución de problemas de la comunidad.	9,7	32,7	36,5		

DIMENSIONES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS					
	Descripción	Limitaciones			Fortalezas	
		0	1	2	3	4
		No posee	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
		%	%	%	%	%
GESTIÓN	15. Contribuir al desarrollo de la institución.	1,5	11,6	31,8		
	16. Aplicar estrategias de gestión.	7,2	20,8	34,7		
TRANVERSALES	17. Cumplir con integridad las diferentes funciones.	0,0	0,7	4,2		
	18. Implicarse en la tarea docente	0,0	0,5	4,7		
	19. Promover el desarrollo de un espíritu colegiado.	1,2	3,5	22,3		
	20. Capaz de liderazgo y comunicación.	0,0	4	28,5		

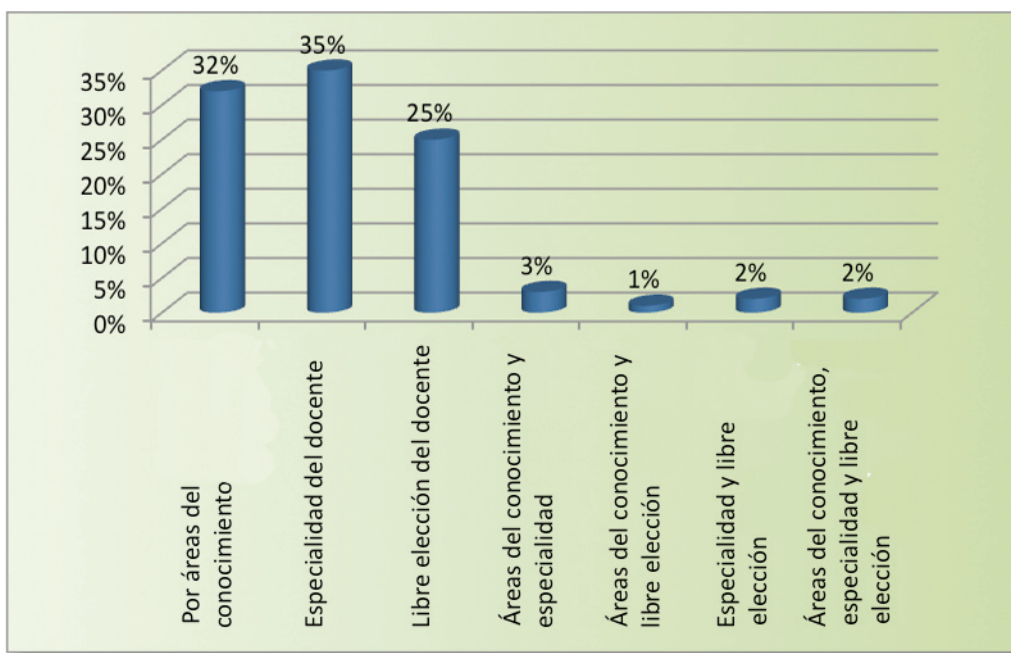
Fuente: Instrumento de autoevaluación

Así la competencia 12, *escribir y publicar artículos científicos*, es aquella en la que más se requiere trabajar, porque la mayoría de los profesores la tienen en un **nivel básico** e incluso un 40.7% **no la poseen**.

Otras 8 competencias en las que los docentes necesitan formación, porque porcentajes importantes de profesores solo han alcanzado los niveles de dominio **básico** e **intermedio** son: la 1 (*planificación de la acción docente*); la competencia 8 (*Utilizar las nuevas tecnologías en la enseñanza*); la 9 (*evaluar el aprendizaje*); la 10 (*Evaluar los resultados de la actividad docente*); la 11 (*Diseñar y evaluar proyectos de investigación*); la 13 (*Innovar y mejorar la actividad docente*); la 14 (*Diseñar proyectos para solucionar problemas de la comunidad*) y la 16 (*Aplicar estrategias de gestión*). Estos son los campos en los que los propios profesores perciben sus carencias y por lo tanto, se requiere emprender acciones de capacitación para ayudarles a alcanzar un mejor desarrollo de estas competencias.

Este rápido recorrido por las competencias en las cuales, si sumamos los porcentajes del nivel de dominio **intermedio** y **básico**, más del cincuenta por ciento de los docentes encuentran limitaciones, nos permite ya tener una idea sobre ámbitos concretos en los que se requiere trabajar con los profesores para avanzar en el proceso de mejoramiento de su desempeño y elevar la calidad de la educación universitaria.

Finalmente, preguntamos a los profesores bimodales sobre ¿cómo consideran ellos que se debería realizar la formación y capacitación a los profesores de la institución? Las tres respuestas más significativas que se obtuvieron son:



Fuente: Cuestionario a profesores

**Figura 78. Sugerencias para la formación y capacitación del docente bimodal de la UTPL**

El 35% (140) de los profesores consideran que la formación debería realizarse en función de la especialidad del docente; el 32% (128) manifiestan que debería formarse por áreas del conocimiento y 25% (101) sugieren que la capacitación debe dejarse a libre elección del docente. Este es el criterio de los investigados; pero revisemos que dicen los expertos al respecto.

Valcárcel (2003, p.81) afirma que es incuestionable que en la transformación de la universidad “el elemento más estratégico es el profesorado y, por ello, asegurar su capacitación y su actitud de colaboración resulta imprescindible”. Concordando con el criterio de Valcárcel y conscientes que la formación docente es uno de los caminos seguros para alcanzar la calidad educativa, surge entonces la preocupación acerca de qué formación se requiere para potenciar el desarrollo profesional del docente universitario.

En busca de respuestas acudimos a las reflexiones de Pinya (2008, p.6) quien recalca que “necesitamos una oferta formativa que no se limite a un simple cómputo de objetivos y contenidos, procedimientos, estrategias y/o metodología, sino que se requiere una formación que incite a la reflexión y reconducción de la práctica docente, una formación que potencie la innovación, una formación que conjugue teoría y práctica, una formación que impulse la capacidad crítica, la autonomía y la capacidad creativa del docente.”

Grau y otros (2009, p.13 - 14) citando a González (1995) coinciden con Pinya en la necesidad de formar un profesor reflexivo e innovador, y recomienda que la formación se desarrolle en el contexto de su trabajo, junto con el resto de sus compañeros; trabajando colaborativamente en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común. Recomendaciones que nos parecen fundamentales y por lo tanto, creemos necesario acogerlas a la hora de diseñar el plan formativo para los docentes universitarios.

En síntesis se puede afirmar, que la mayoría de las dificultades con las que se enfrenta el profesor nuevo tienen que ver con las diferentes tareas que implica la actividad docente (planificación, elaboración de materiales educativos, desarrollo de la clase; relación y manejo del grupo de estudiantes, etc.); iniciarse en las actividades de investigación y el conocimiento de la estructura y normas de la institución.

En el esquema siguiente se presenta algunas recomendaciones de organismos nacionales e internacionales, así como las principales limitaciones detectadas en las competencias a través de la investigación realizada.

#### CRITERIOS QUE JUSTIFICAN LA NECESIDAD DE FORMACIÓN AL PROFESOR (A) BIMODAL DE LA UTPL

1. “En el Reino Unido, Noruega y en algunas universidades australianas se exige a los nuevos miembros del personal académico completar un certificado de enseñanza en Educación Superior desde los 90s. Los Países Bajos, Suecia y Nueva Zelanda también tienen programas de certificación” (Postareff, 2007, p.1).
2. El Grupo de alto nivel de la Comisión Europea (2013, p.4) señala que “todo el personal docente de los centros de enseñanza superior en el 2020 deberá haber recibido formación pedagógica certificada. La formación continua del profesorado ha de ser un requisito para los profesores de la enseñanza superior”.

<p>3.</p>	<p>Para Suarez y Mäkelä (2013, pp.1-3) en Finlandia la educación es considerada como una de las profesiones más importantes de la sociedad, de tal modo que el profesorado goza de gran prestigio y el éxito de su sistema educativo finlandés depende de tres factores interrelacionados: 1) la selección cuidadosa de las personas para ejercer la docencia, 2) la formación de los docentes que garantiza eficiencia y 3) el sistema de la alta calidad de instrucción para todos.</p>	
<p>4.</p>	<p>La Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador que exige “Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización y perfeccionamiento profesional para los actores del sistema” (LOES, 2010, Art. 13, literal i) requiere de las universidades estructurar programas de formación para los docentes.</p>	
Func.	Requisitos básicos	Limitaciones en las Competencias
<p>1. DOCENCIA</p>	<p><b>a. Para ser profesor (a) titular principal tener título de postgrado correspondiente a doctorado</b> (Ph.D. o su equivalente) en el área afín en que ejercerá la cátedra.</p> <p><b>b. Para profesores titulares agregados o auxiliares</b> deberán contar como mínimo con <b>título de maestría</b> (LOES, 2010, Art. 150).</p> <p><b>c. Conocimiento profundo de la materia que en la que el docente ejercerá su cátedra.</b></p> <p>El conocimiento de la materia incluye la comprensión de hechos y un profundo entendimiento de marcos conceptuales que definen y conectan a estos hechos. (Smith, 2013, p. 14).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar la acción docente (nivel básico e intermedio 57,4%)</li> <li>• Crear oportunidades de aprendizaje (nivel básico e intermedio 49,7%).</li> <li>• Mediación y tutoría (50,4%)</li> <li>• Utilizar las nuevas tecnologías en la enseñanza (nivel básico e intermedio 55%).</li> <li>• Evaluar el aprendizaje (nivel básico e intermedio 69,3%).</li> <li>• Evaluar los resultados de la actividad docente (nivel básico e intermedio 53,5%). Ver tabla 70.</li> </ul>
	<p><b>d. Tener al menos cuatro años de experiencia como personal académico en instituciones de educación superior.</b></p> <p>Aunque no siempre acreditar cuatro años de experiencia docente llega a ser evidencia suficiente ni garantiza al candidato haber adquirido las competencias pedagógicas necesarias.</p>	<p>De los 403 profesores investigados cuando ingresaron a trabajar en la UTPL, el 61% no tenían ninguna experiencia en docencia universitaria. (Fig. 44)</p>

<p>2. INVESTIGACIÓN</p>	<p>Haber realizado o publicado obras de relevancia o artículos indexados en el área afín en que ejercerá la cátedra, individual o colectivamente, en los últimos cinco años (LOES, 2010, Art. 150).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar y evaluar proyectos de investigación (nivel básico e intermedio 66,5%).</li> <li>• Escribir y publicar artículos científicos (no poseen, nivel básico e intermedio 91%).</li> <li>• Innovar y mejorar la actividad docente (nivel básico e intermedio 74,9%).</li> </ul>
<p>3. VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD</p>	<p>Las actividades de vinculación con la sociedad deberán estar vinculadas con las docencia, investigación o gestión académica, conforme a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional (CES, 2012, Art. 9).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar proyectos para la solución de problemas de la comunidad (nivel básico e intermedio 69,2%).</li> </ul>
<p>4. GESTIÓN INSTITUCIONAL</p>	<p>Comprende actividades de gobierno y dirección de las universidades y escuelas politécnicas públicas o particulares; la dirección y gestión de los procesos de docencia e investigación en sus distintos niveles de organización académica (CES, 2012, Art. 8).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicar estrategias de gestión (nivel básico e intermedio 55,5%).</li> </ul>

### 7.6.1. Propuesta para la formación de los profesores bimodales de la UTPL

- Una vez analizados los resultados de la investigación e identificadas las competencias específicas en las que los profesores bimodales presentan deficiencias, consideramos que no es conveniente quedarnos en propuestas formativas específicas, dirigidas únicamente a superar estas carencias, porque estaríamos dedicados a buscar soluciones inmediatas y de corto plazo, en lugar de proponer programas integrales, sistemáticos y permanentes; que tendrían mayor incidencia y mejores resultados en el desempeño profesional de los docentes. Criterio que también es compartido por Gibbs & Coffey (2004), quienes afirman que “los resultados concernientes a la efectividad de cursos aislados de formación han mostrado cierto grado de discordancia ya que algunos presentan resultados prometedores, mientras que otros muestran poca o ninguna evidencia de mejora en los métodos de enseñanza

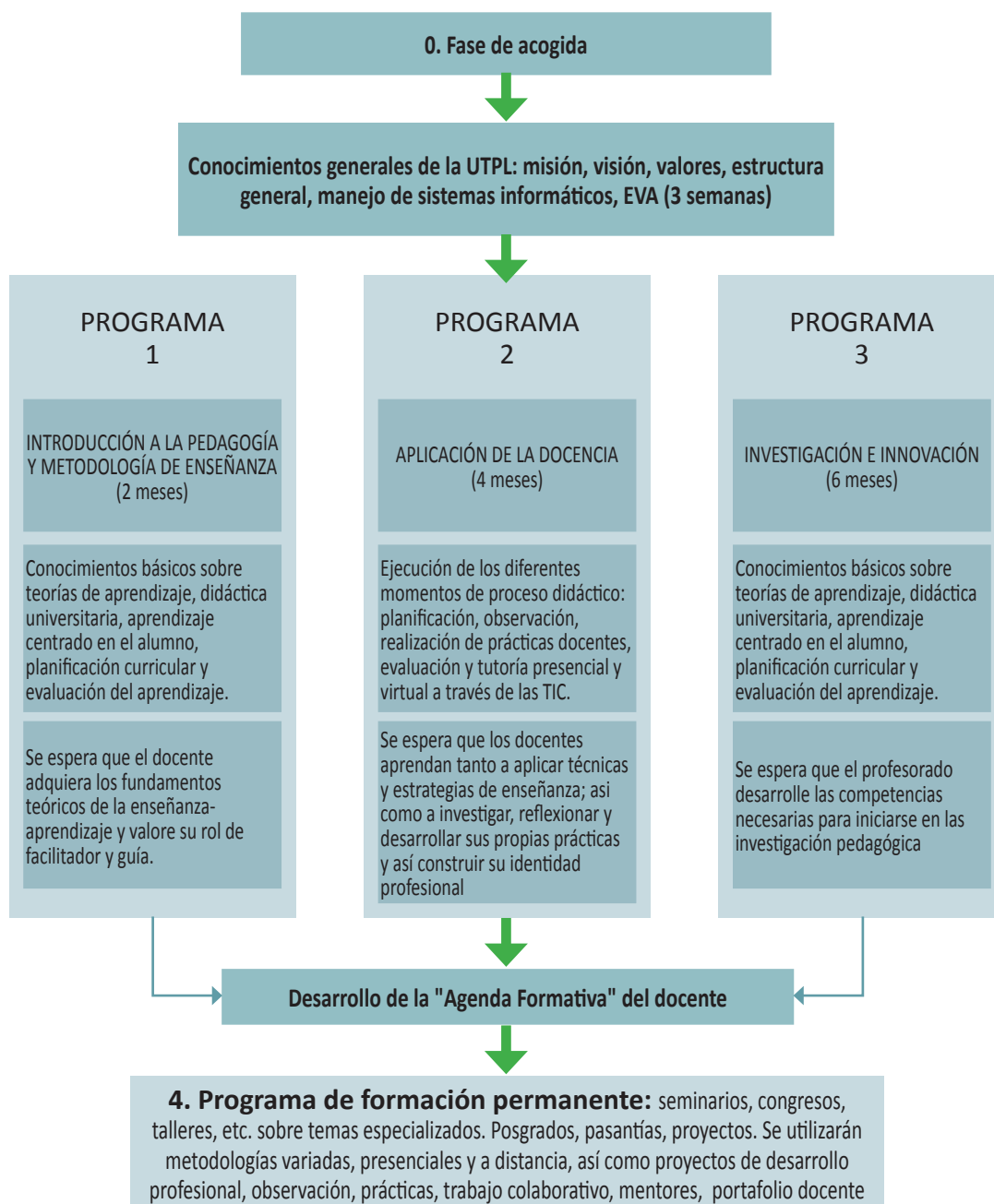
y en las concepciones que tienen los profesores acerca de la misma” (como se citó en Postareff., 2007, p. 2).

Por esta razón aunque la investigación nos ha permitido identificar con claridad las competencias que merecerían una intervención inmediata, debido a que los docentes bimodales han alcanzado un nivel básico de dominio o bien porque no poseen ciertas competencias. Esta manera de atender las deficiencias en la formación de los docentes no la consideramos efectiva por las siguientes razones:

- Esta estrategia formativa ya se la ha venido utilizando en la institución por varios años y los resultados no han sido positivos.
- Resultarían programas formativos aislados que no constituirían parte de un plan integral que facilite la evaluación, retroalimentación y la mejora permanente.
- Debido al cambio frecuente de profesores, se recurre a la contratación de nuevos profesionales, sin la necesaria formación y experiencia docente; situación que conduce a la institución a invertir ingentes recursos en la capacitación de profesores que se cambian constantemente.
- La inversión en recursos humanos, económicos y logísticos es alta y no es proporcional a los resultados obtenidos en investigación y publicaciones.
- Finalmente, la experiencia nos ha demostrado que en general la formación que requiere el profesor para enseñar tanto en entornos presenciales y a distancia es la misma, con la única diferencia que en la modalidad a distancia se requiere aprender a diseñar y utilizar diferentes medios y recursos didáctico para favorecer el aprendizaje; además de manejar diversas herramientas tecnológicas para potenciar la comunicación en interacción de los estudiantes.

En consecuencia nuestra propuesta formativa para los docentes de la Universidad Técnica Particular de Loja es integral y comprende dos instancias bien diferenciadas: formación inicial y permanente; la formación inicial a su vez puede ser: de acogida, pedagógica y de investigación; la formación permanente por su parte se clasificaría en especializada,

pedagógica y de investigación. El esquema siguiente presenta de manera breve la estructura general de la propuesta formativa.



### 7.6.2. Formación inicial del profesor bimodal

El programa de formación inicial pretende que los profesores nuevos conozcan y se familiaricen con la estructura académica, de investigación y funcionamiento de la



institución; además de adquirir la preparación psicopedagógica básica, que les ayude a iniciarse en la docencia universitaria. El programa de formación inicial que proponemos comprenderá un año (dos semestres académicos). En el primer semestre se desarrollarán dos programas: el de acogida y la primera parte de la formación pedagógica.

- a) **Programa de acogida (0):** Tendrá una duración de 3 semanas y una dedicación de 4 horas diarias. Estará orientado a conocimientos generales de la UTPL: misión, visión, valores, estructura general, manejo de sistemas Informáticos: EVA.
- b) **Programa de formación inicial (fases 1, 2 y 3).** Comprende tanto actividades individuales como en grupo; el programa formativo se desarrollará durante un año y abarcará tres grandes ámbitos: Introducción a la pedagogía y metodología de enseñanza, la práctica docente y la investigación e innovación educativa.

Por lo general, el programa de formación inicial está destinado a quienes, recién han ingresado en el sistema de Educación Superior (0 a 3 años) ya sea a tiempo completo o por contrato (profesores invitados), que requieren perfeccionar destrezas de enseñanza y tutoría. Los contenidos y la duración de los cursos, seminarios y talleres que se requiere desarrollar para la formación inicial serían variados; podrían extenderse desde unas horas hasta un semestre académico.

También su contenido es variable, pero en general éstos girarán alrededor de la actividad docente y sus diferentes tareas. Siguiendo las propuestas realizadas por: González y González (2007, p. 11), Sánchez Núñez (2002, p.8) y Peña (2003, p.11), sugerimos algunos temas y estrategias para la formación del profesorado:

- ✓ Didáctica universitaria; se abordarán temas como: La planificación de la enseñanza, el aprendizaje centrado en el estudiante, cómo crear experiencias de aprendizaje; el profesor como tutor y mediador; estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo; diálogo didáctico, evaluación de los aprendizajes.
- ✓ Psicología del aprendizaje; destacamos temas como: características del alumno universitario, estilos de aprendizaje; la motivación e interacción con los estudiantes;

el aprendizaje colaborativo; la tutoría y el desarrollo de la autonomía en los estudiantes.

- ✓ Las tecnologías de la información y la comunicación y su incorporación en la enseñanza-aprendizaje universitaria; nuevos entornos de aprendizaje, la comunicación e interacción con los estudiantes.
- ✓ Diseño, elaboración y desarrollo de un proyecto de innovación educativa.: técnicas básicas de investigación e innovación educativa (equipos de 2 profesores noveles).
- ✓ La práctica docente: observación y análisis de buenas prácticas.
- ✓ Talleres de diseño y elaboración de materiales y recursos educativos.
- ✓ Realización de prácticas en el aula, análisis y propuestas de mejora.

### **7.6.3. Formación permanente del profesor bimodal**

Siguiendo las sugerencias de autores como Perrenoud (2001); Sánchez Gómez y García-Valcárcel (2002); Peña (2003); Pinya (2008); Grau y otros, (2009) y a manera de propuesta presentamos aquí un listado amplio de temáticas que podrían servir para elaborar uno o varios programas de formación permanente, en los que se podrían abordar temas como:

- ✓ Reflexión y debate sobre la universidad en la sociedad del s. XXI, políticas sobre la educación universitaria ecuatoriana, problemática docente universitaria.
- ✓ Planificación de la actividad educativa; elaboración del plan docente, de la guía docente, plan de tutorización, etc.
- ✓ Elaboración de instrumentos de evaluación.
- ✓ Metodologías para el desarrollo de las competencias en el alumnado.
- ✓ Gestión de la clase y organización del espacio de trabajo.
- ✓ Diferencias individuales y dificultades de aprendizaje.
- ✓ La evaluación de las competencias y la evaluación formativa.

- ✓ Talleres de perfeccionamiento y experiencias de carácter didáctico.
- ✓ Búsqueda de información actualizada con la ayuda de las TIC.
- ✓ Manejo de bibliografía y documentación educativa.
- ✓ Diseño y elaboración de materiales de autoformación: guías didácticas.
- ✓ Fomento y difusión de las experiencias de innovación educativa a través de diferentes medios.
- ✓ Competencias transversales: trabajo en equipo, organización de tareas y optimización del tiempo, etc.
- ✓ Herramientas tecnológicas para la docencia universitaria.
- ✓ Metodologías centradas en el alumno.
- ✓ La acción tutorial, estrategias de tutoría.
- ✓ Habilidades y herramientas de gestión.
- ✓ Temas sobre comunicación científica: elaboración de informes, memorias y búsqueda de fuentes, tratamiento, análisis de datos, redacción de conclusiones.
- ✓ Escribir y publicar artículos científicos.

A estas temáticas se podría unir cursos sobre tecnología de la información y comunicación, educación a distancia, incorporación de las TIC en el aprendizaje, entre otros.

Peña Calvo (2003, p.13) nos alerta que conseguir que profesores experimentados se sumen a planes de mejora docente no es fácil; por lo tanto, si se desea que un programa de formación para este grupo tenga éxito es conveniente que se sepa aprovechar la experiencia que ellos tienen; es importante vincularles de un modo muy activo, que se sientan protagonistas del cambio que se quiere implementar; para ello es conveniente consultarles, asignarles responsabilidades en la formación del profesorado novel, ya sea en tareas de asesoría o de mentorazgo y recomienda tomar en consideración tres aspectos, que a su juicio son fundamentales:

- Prestar atención a los cambios que se están produciendo en la actividad docente.
- Considerar la experiencia que éstos pueden aportar y potenciarla como factor de cambio.
- Propiciar la creación y el desarrollo de espacios permanentes de encuentro y debate.



## CONCLUSIONES

A lo largo tanto de la literatura científica de esta última década como de las aportaciones de expertos se está insistiendo, a través de los diferentes canales de comunicación, en el cambio radical que las instituciones universitarias vienen realizando. En esta transformación no solo se está exigiendo a los estudiantes nuevas competencias para afrontar su estudio, sino también, y como es lógico, a los profesores universitarios. Algunos auguraban ya la desaparición de muchas de sus funciones, en pro de la primicia del aprendizaje autónomo del estudiante. Ahora bien, la misma realidad nos ha hecho comprender que los docentes universitarios del siglo XXI continúan siendo actores fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje, aunque algunos de sus roles cambien: de expositor a guía, mediador en diferentes entornos de aprendizaje; administrador de medios y recursos tecnológicos, etc. Para estas nuevas funciones, el docente debe adquirir nuevas competencias, a la vez que consolidar otras que le son propias, independientemente del entorno en el que desarrolle sus tareas.

Esta realidad está reclamando determinar cuál es el perfil ideal del docente universitario. Cómo deben ser nuestros profesores en los diferentes escenarios en los que imparte su docencia. Objetivo que marca la investigación desarrollada en esta tesis doctoral, identificar el perfil ideal del docente bimodal, con la finalidad de determinar el perfil real de los docentes bimodales de nuestra institución, la UTPL, y poder así proponer las líneas de formación que potencien la calidad de su intervención educativa.

Un elemento previo que debemos aclarar es la propuesta del profesor bimodal. Recordamos que hemos hecho hincapié en la bimodalidad, al demandarse en las instituciones de educación superior, cada vez con mayor fuerza, la capacidad de todo docente para desarrollar su actividad profesional, tanto en entornos presenciales, como mediados por tecnologías de la información y comunicación. Ser capaz de facilitar formación en diferentes escenarios y con diversos itinerarios de aprendizaje es el ambiente en que el docente desarrolla y desarrollará gran parte de su vida universitaria. Ahora bien, al término de esta investigación afirmamos que esta separación entre docentes presenciales y a distancia desaparecerá, ya que, poco a poco, la diferencia entre la actuación docente en estos dos escenarios clásicos, se está desvaneciendo, a raíz de la irrupción de las TIC. Las funciones docentes en ambos perfiles son las mismas, aunque el modo de llevarlo a la práctica difiera, de acuerdo a los canales de comunicación con los que se interactúa con el estudiante. Las competencias que se requieren para su desarrollo también, máxime en instituciones que están incorporando las tecnologías de la información y la comunicación como clara respuesta a las demandas de la propia sociedad y a las nuevas posibilidades que nos ofrece la tecnología.

Esto no impide que el docente deba recibir formación para enseñar en ambos escenarios, ya que cada uno reclama estrategias de enseñanza, recursos educativos, modalidades de tutoría, etc. diferenciados. Siendo necesario destacar que muchas de las competencias que se están exigiendo actualmente, el profesor de entornos a distancia las tenía ya asumidas. Sin embargo, la investigación revela que la mayoría (57,7%) de los profesores jóvenes (26-35 años) prefieren dar clases en la modalidad presencial antes que a distancia, por lo que en nuestra institución se tendrá que trabajar en formación y motivación.

Retomando la identificación del perfil ideal del docente universitario, comprobamos que en todas las propuestas revisadas (en la tesis se incluyen 16 perfiles) los autores se centran únicamente en una o dos de las funciones del profesorado. Ninguno de estos aborda las 4 funciones específicas que las instituciones de educación superior asignan al profesor. Por ello, contar con un perfil ideal para el profesor universitario bimodal que atienda sus funciones clave –docencia, investigación, vinculación con la sociedad y gestión- constituye un aporte fundamental para la universidad en la que se llevó a cabo esta investigación, así como para todas aquellas que inicien o tengan propuestas educativas tanto presenciales como virtuales. Marco de referencia que posibilitará a los docentes caminar y avanzar en

esa dirección y a la institución, evaluar la actuación docente para detectar las fortalezas y debilidades y, potenciar su formación y desarrollo profesional.

Este perfil ideal determinó, de acuerdo a las funciones del profesor universitario, 20 competencias propias atendiendo al carácter transversal y específico de la tarea docente, junto con las dimensiones a las que responden. A su vez cada competencia se concreta en indicadores que posibilitan la identificación y evaluación de cada una de ellas, lo que constituye un factor clave para emprender mejoras en la calidad de la educación universitaria. Esta identificación del perfil ideal de docente bimodal da respuesta a la primera parte del objetivo general de esta investigación, y primer objetivo específico.

Otro aporte significativo de esta tesis doctoral, que no fue previsto en el inicio de este trabajo al pretender utilizar un instrumento ya existente, es el aporte de un cuestionario dirigido a evaluar la adquisición de las competencias del profesor universitario y su nivel de dominio. Reto que se asumió al verificar que todos los instrumentos de evaluación de competencias no abordan las 4 funciones del docente universitario. Ofrecer instrumentos que reúnan fiabilidad y validez resulta un aporte relevante para toda investigación. Además, exponer, como hemos descrito en esta tesis doctoral, el proceso de elaboración y validación de nuestro instrumento, ayudará sin duda, no solo a mostrar confianza en el cuestionario, sino también a explicar el proceso que debe seguirse, lo que aporta las pautas necesarias para que otros investigadores puedan repetir este mismo proceso en situaciones similares.

En consecuencia es un cuestionario de autoevaluación innovador, porque contempla de manera holística las cuatro funciones universitarias y, en este sentido, mejora los instrumentos de evaluación que se conocen hasta el momento. También es aplicable en múltiples contextos sociales y culturales en los que se desempeña el profesor universitario bimodal, al utilizarse categorías propias de todo docente fácilmente universalizables.

Como respuesta a la segunda parte del objetivo general, que a su vez se concretó en el segundo específico, se aporta una radiografía del nivel de logro de las competencias reales del profesorado bimodal de la UTPL, institución en la que se realiza esta investigación. Radiografía que parte de la percepción del profesorado, lo que nos demostró que a través de la autorreflexión y autoevaluación son capaces de reconocer sus fortalezas, limitaciones y problemas que se advierten en su desarrollo profesional. Esta autoevaluación permitió

establecer tres perfiles competenciales (alto, medio y bajo) en los que se distribuyen los docentes bimodales investigados:

- 1. Perfil alto.** Congrega al 34% de docentes que poseen 16 de las veinte competencias en el nivel bueno, 2 transversales en excelente y 2 sobre investigación en el nivel intermedio. Sin embargo, destacamos que se observan limitaciones en 2 competencias significativas para todo docente universitario: *escribir y publicar artículos* y *elaborar proyectos de vinculación con la sociedad*. Esto nos lleva a identificar una de las necesidades prioritarias en la capacitación específica en los ámbitos de investigación e innovación.
- 2. Perfil medio.** En este sector se ubica gran parte de los profesores bimodales (60%), que alcanzan solo 6 competencias en el nivel bueno, en la mayoría de las competencias (13) tienen un nivel intermedio y 1 competencia en el nivel básico. Lo que requiere trabajar con intensidad en capacitación y formación para conseguir un mayor desarrollo en las competencias necesarias como docente, investigador, innovador y gestor para mejorar su desempeño. Programas sistemáticos de buenas prácticas, trabajo en equipo, participación en proyectos de investigación, de innovación docente, son, sin duda, las líneas de trabajo que se deben desarrollar en esta universidad.
- 3. Perfil bajo.** Agrupa al 6% de profesores que no alcanzando el nivel adecuado para desempeñarse como docentes universitarias, en casi la totalidad (18) de sus competencias. En 10 obtienen el nivel básico, en 7 el intermedio y 1 no poseen. Únicamente dos competencias transversales (17 y 18) logran un mejor nivel. Este grupo no responde al criterio de profesor novel, ni a una determinada edad, que debiera corresponder con una experiencia docente más o menos consolidada. Lo que nos lleva a detectar la necesidad de que la institución de educación superior desarrolle un plan de formación permanente para los docentes. A la vez, que nos facilita identificar a aquellos profesores que necesitan una mayor atención para adquirir esas competencias transversales y específicas requeridas. Proponemos como estrategia válida para atender esta situación desarrollar un programa de mentorazgo dirigido por los profesores excelentes.



La identificación de los tres perfiles competenciales y el conocimiento del nivel de desarrollo alcanzado por el profesorado bimodal en cada una de las competencias aporta a UTPL disponer de información sumamente valiosa y actualizada sobre su profesorado, de tal manera que planifique de manera estructurada y sistemática programas diferenciados, para atender las necesidades específicas de capacitación y formación de los docentes de cada uno de estos perfiles.

El último objetivo de la investigación fue *detectar las necesidades de formación del profesorado bimodal para desarrollar las competencias necesarias para un eficiente desempeño*. De entre todos los resultados obtenidos hacemos hincapié en los siguientes aspectos.

- a) **Docencia universitaria.** De las 10 competencias específicas contempladas en el perfil docente, en 5 de ellas, la mayoría de los profesores, alcanza el nivel bueno y muy pocos excelente, tal como ya hemos destacado, y en las otras 5 (*Evaluar el aprendizaje, planificar la acción docente, utilizar las TIC en la enseñanza, evaluar la actividad docente y realizar actividades de tutoría*) son los propios profesores quienes advierten que tienen carencias, porque su nivel de dominio es intermedio (2), básico (1) y no poseen (0).
- b) **Investigación.** En esta función destaca un bajo nivel de logro, entre 0, No posee, y 2, intermedio, en las 3 competencias que la configuran. Destacamos la competencia *Escribir y publicar artículos*, como la más deficiente, ya que el 91% del profesorado manifiestan que la poseen en un nivel muy bajo. Es prioritario atender esta formación, ya que comprobamos las limitaciones que tienen para desempeñarse en las tareas de investigación. A la vez si no logramos que el docente investigue, difícilmente lograremos que innove.
- c) **Vinculación con la sociedad.** Es la tercera función asignada al profesor universitario por la LOES (2010, art. 13, literal a) y el Reglamento de Carrera y Escalafón docente (2012, art. 9). A través de esta ley se busca renovar la función clásica de la extensión universitaria, estableciendo puentes entre la investigación científica y la transformación social. En el perfil del docente universitario elaborado se contempló esta función únicamente a través de una competencia: *Elaborar proyectos y emprender acciones*

*y actividades orientadas a la solución de problemas de la comunidad, involucrando a los estudiantes.* Los resultados igualmente no son del todo alentadores. La mayoría (78.9%) de los profesores bimodales han logrado niveles intermedio (36,5%), básico (32.7%) y no poseen (9.7%). Valores que reflejan que el profesorado aún no ha alcanzado un nivel adecuado para desenvolverse con idoneidad en este ámbito. Aunque, por otro lado, debemos profundizar más en esta función y detectar que otras competencias pudieran completarla, de tal modo que podamos obtener un mejor análisis.

- d) Gestión institucional.** Finalmente, la cuarta función a la que los profesores universitarios asignan gran parte de su jornada. Según la percepción de los propios docentes investigados (46,9%) dedican entre el 20% y el 50% de su tiempo a la gestión. De las dos competencias que se incluyeron para esta dimensión, es en la segunda (*aplicar estrategias de gestión que favorezcan el trabajo colaborativo de los equipos docentes*) en la que se advierten serias limitaciones en el 62.7% de los profesores. Lo que significa que, a pesar de tener la motivación y el compromiso para colaborar en la gestión institucional, no cuentan con el dominio de las estrategias necesarias para gestionar adecuadamente las diferentes tareas encomendadas.

En síntesis, de las 16 competencias específicas incluidas en el perfil, no existen porcentajes significativos de profesores que alcancen el nivel de excelencia y, solo en 5 de ellas los porcentajes más altos logran el nivel bueno. Situación que cambia radicalmente cuando se trata de las competencias transversales, en las cuales los resultados son más homogéneos, encontrándose que la mayoría de los profesores poseen tres de las cuatro competencias en el nivel bueno y una distribuida en porcentajes similares en los niveles excelente y bueno. Debemos destacar que no se han encontrado diferencias significativas en estas competencias entre la actuación docente en escenarios presenciales y a distancia, lo que confirma nuestra propuesta de hablar de un solo perfil de profesor universitario.

Estos datos de por sí muy positivos, nos llevan a afirmar que los docentes universitarios bimodales de la UTPL presentan fortalezas en la función docente. Sin embargo, se detectan serias limitaciones en las actividades de investigación, vinculación con la sociedad y gestión. Ahora bien, si valoramos estos resultados a partir del tiempo que dedican los profesores a cada una de las funciones, especialmente docencia, investigación y gestión, observamos

que los profesores que dedican en promedio más tiempo a la docencia están distribuidos de manera homogénea en los 3 perfiles: bajo (49,58%); medio (46,26%) y alto (48, 59%). Los profesores que asignan en promedio más tiempo a la investigación se ubican en el perfil competencial alto, y, finalmente, los que dedican más tiempo a la gestión institucional se localizan en el perfil bajo. Datos que nos llevan a afirmar la necesidad de potenciar la investigación como cauce clave para mejorar la calidad de la docencia. Además de racionalizar, o tal vez profesionalizar, la función de gestión institucional, que en el estudio aparece claramente como un obstáculo para la actividad investigadora y de publicación.

Además, el estudio revela que tanto varones como mujeres están distribuidos en los tres perfiles competenciales; encontrándose más mujeres en el perfil bajo (63%) y alto (61%) y más varones en el perfil medio (45%). En relación a la edad el perfil alto está más representado por los profesores de 51 a 55 años (52,4%); el perfil medio por profesores mayores de 55 años (68%) y el perfil bajo, el mayor porcentaje, se ubica entre los docentes de 31 a 35 años (37.5%). Situación que preocupa porque es el rango el que se encuentra el mayor porcentaje del profesorado. Al revisar la formación académica de postgrado los datos revelan, que los profesores con DEA se ubican en el perfil medio (62.5%) y con título de Ph.D. en el perfil alto (48.3%). Esto nos permite concluir que a mayor título de postgrado mejor es el perfil competencial y nos invita a pensar en la necesidad de que los profesores de la UTPL cada vez más se involucren en estudios de postgrado, ya que esto redundará en beneficio no solo personal, sino también a la propia institución.

Por lo tanto, los resultados de este estudio constituyen un aporte importante de información que obtiene la propia universidad; sin duda, le corresponde a ella analizarla y valorarla. Pero consideramos que es el punto de partida imprescindible para planificar programas de formación y capacitación que promuevan el desarrollo de las competencias propias de las funciones más limitadas, además de reforzar las fortalezas. A la vez que distribuir de forma más equilibrada las acciones propias de cada función.

Este análisis confirma la necesidad de elaborar un plan de formación permanente para el profesorado universitario que atienda las 4 funciones que desempeñan. En esta tesis doctoral adelantamos unas líneas de formación que respondan a las limitaciones manifestadas por los propios actores. Ahora bien, cada institución tiene el compromiso y la responsabilidad de plantear programas formativos de acuerdo a sus necesidades. Pero

sin esta formación será difícil alcanzar la excelencia que se pretende en las instituciones universitarias.

### **Proyección y líneas futuras de investigación.**

Una preocupación en esta investigación siempre fue la cantidad de indicadores que suman las 20 competencias, lo que convierte nuestro instrumento en un medio poco atractivo. Con el fin de reducir el cuestionario de autoevaluación a un menor número de indicadores, se llevó a cabo un análisis discriminante. El cual seleccionó ocho predictores del total de 20, con una elevada significación y muy buen ajuste (más del 75% de la varianza explicada). Los resultados de la clasificación ponen de manifiesto la precisión de las ocho competencias seleccionadas por el análisis discriminante, dado que clasificaron correctamente al 94% de los sujetos de la población investigada.

Además, estas competencias representan de manera acertada las cuatro funciones (docencia, investigación, vinculación con la colectividad y gestión institucional) que la LOES (2010) establece para la universidad ecuatoriana, y las tres fases del proceso de enseñanza–aprendizaje universitario: planificación, desarrollo y evaluación. Esto es un claro indicio de la importancia y representatividad que tienen estas ocho competencias de las 20 contempladas en el perfil docente. Validar y aplicar este instrumento de fácil utilización sería una línea de trabajo sumamente interesante.

Igualmente, a partir de este trabajo realizado planteamos nuevos ámbitos para continuar investigando. Así se podría desarrollar otros trabajos o estudios logitudinales con la misma población, para constatar cambios en el desarrollo de las competencias o trasladar este mismo estudio a otros contextos.

La adaptación del cuestionario de autoevaluación para la aplicación a los estudiantes de los últimos cursos, aportaría con la percepción de los alumnos, obteniéndose una investigación mucho más completa, al permitir contrastar la percepción de los profesores y estudiantes sobre las competencias que poseen. Asimismo, en posteriores investigaciones sobre el tema convendría incluir nuevas técnicas cualitativas como grupos de discusión, la observación participante sobre del desarrollo de clases, que complementen y proporcionen mayor riqueza al estudio.

### **Algunas limitaciones de la investigación**

En esta investigación educativa podrían surgir limitaciones u obstáculos de orden técnico-conceptual, derivadas del propio instrumento de recogida de información, debido a la complejidad del constructo a evaluar (Competencias docentes); de orden ambiental y personal (condiciones del ambiente y características emocionales, afectivas, actitudinales diferentes en cada profesor) y de orden moral (temor a posibles consecuencias de la investigación). Se procuró disminuir estas últimas limitaciones aplicando el cuestionario en una misma sala y explicando la finalidad de la investigación y la reserva de la información a recoger (instrumento anónimo).

En relación a la extensión del instrumento de autoevaluación, la mayoría de los expertos inicialmente lo consideraron largo, muy detallado, por lo que se lo sintetizó significativamente. Convendría aplicar el cuestionario sintético de las ocho competencias para analizar su consistencia interna y eficacia en la detección de las competencias docentes. Además, cuando se requiera contar con un estudio más exhaustivo de las competencias que poseen los profesores se podría utilizar el cuestionario ampliado de las 20 competencias y cuando se necesite tener un primer perfil del docente se recurriría al instrumento abreviado.

Es pertinente señalar que desde el punto de vista metodológico y práctico, el haber incluido una doble escala para responder por separado en cada modalidad (presencial y a distancia) extendió el tiempo para cumplimentar el cuestionario, provocando cierto cansancio en los profesores investigados; por lo que se sugiere para futuras investigaciones trabajar con una sola escala.

A pesar de las limitaciones de orden moral y afectivo, propias del ser humano, (sentimientos, intenciones, creencias) no observables y difícil de cuantificar y controlar porque no son explícitas, que pudieran surgir en una autoevaluación; este cuestionario constituye un instrumento confiable para diagnosticar las competencias genéricas y específicas del profesor universitario y, a partir de estos resultados, poder proponer y favorecer programas de formación dirigidos a las necesidades reales de cada perfil.

Otras limitaciones de este trabajo de investigación se centran en la identificación de la población objetivo y la evaluación del desempeño docente. En cuanto a la identificación de la población de profesores bimodales de la UTPL, la base de datos es muy cambiante, porque en cada semestre existe movilidad de profesores. No hay continuidad en las asignaturas que se les asigna desde las Secciones Departamentales. Hay semestres que solamente son profesores en una de las modalidades (presencial o distancia) y al siguiente vuelven a ser bimodales, etc. Este hecho complica la identificación de la población bimodal y el que no haya continuidad en la formación pedagógica, en la propuesta de proyectos de innovación o en la investigación.

Una variable muy importante en esta investigación es el *desempeño académico* del profesor bimodal (2010 al 2012), porque resume el conjunto de acciones que un educador realiza en los diferentes ámbitos de su actividad universitaria. Se la incluyó con la finalidad de conocer si existe o no alguna relación entre esta variable y las competencias específicas y transversales que, según el cuestionario de autoevaluación aplicado, tienen los profesores bimodales de la UTPL; pero lamentablemente, las correlaciones encontradas entre las puntuaciones otorgadas por alumnos, Equipo de Gestión Académica (EGA), y el propio profesor, muestran una escasa relación, lo que pone en duda la fiabilidad y validez de estas medidas. En todos los casos se obtuvieron correlaciones nulas y no significativas, lo que pone de manifiesto la escasa utilidad aparente de las evaluaciones del desempeño docente.

Por último, al relacionar las evaluaciones del desempeño docente con las puntuaciones obtenidas en los 114 ítems de nuestro instrumento, ninguno de los análisis explicó una varianza aceptable, por lo que, de nuevo, las evaluaciones del desempeño docente mostraron una escasa utilidad para nuestro propósito. Dado que las evaluaciones del desempeño se basan en un instrumento no elaborado en la presente investigación, surge una nueva línea de trabajo, que permita relacionar las competencias y el desempeño docente.

A partir de los resultados obtenidos se determina que los profesores, en general, fueron generosos al autoevaluarse, especialmente en las competencias genéricas, lo que nos deja la inquietud de si en realidad poseen esas competencias en el nivel que señalaron o faltó una buena capacidad de autocrítica en relación a su desempeño profesional, dejándose llevar por el afán de mostrarse como profesionales competentes. Preocupación que se despejaría

con la construcción de cuestionarios que permitan la heteroevaluación y la coevaluación. Por lo tanto, el presente estudio requiere ser refrendado con nuevas investigaciones en las que se incluya el criterio de los estudiantes, de los pares en cada Sección Departamental y de las autoridades académicas y de investigación.

Como la investigación también revela que se deberá disminuir la gestión institucional asignada a los profesores bimodales, para potenciar la investigación, la innovación y la vinculación con la sociedad, convendría revisar las competencias e indicadores contemplados en estas dimensiones, tratando de encontrar un equilibrio que permita un mejor desarrollo profesional de este docente. Se recomienda además, estimular la presentación e intercambio de experiencias y prácticas docentes innovadoras entre titulaciones, departamentos, áreas y con otras instituciones universitarias.

Finalmente, es importante destacar que la utilización de la autoevaluación, en principio, podría parecer una debilidad, más es una fortaleza, porque la autoevaluación permite obtener información estratégica, a través de la auto comprensión que tienen el profesor de sí mismo, se trabaja sobre su afectividad, inteligencia emocional y su auto comprensión; lo que no le quita validez científica al estudio, en la medida que es el profesor quien mejor se conoce y por lo tanto, tiene una autopercepción muy clara de su forma de estar y actuar en la universidad. Solo conociendo estos aspectos subjetivos se puede establecer políticas que motiven y mejoren al profesor desde su propia realidad, porque no queremos mejorar a un objeto, sino a un sujeto, una identidad y, por lo tanto, es fundamental partir de sus propias vivencias. Además, resulta difícil conocer y potenciar el desarrollo de las competencias del docente si no se trabaja desde su emocionalidad, autoestima y compromiso con la institución.

Hasta aquí llega nuestra investigación, aspiramos haber contribuido a la reflexión y al debate constructivo sobre uno de los pilares del hecho educativo, el docente universitario. El resultado de este informe pretende ser abierto, un espacio de encuentro del cual partir, un documento sobre el que se reescribirá y completará con futuras investigaciones. Confiamos que esta tesis doctoral haya ayudado a desbrozar el camino ya emprendido por otros investigadores, en la búsqueda del conocimiento sobre una parte de la realidad, del docente universitario bimodal, que puede ser utilizado por docentes de otras universidades.

Es el comienzo del camino y conocimiento que otros estudios podrán seguir abonando y acrecentando con otras reflexiones y saberes.





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aboites Aguilar, H. (Enero, 2008). El futuro de la universidad en América Latina. *Revista Acción Educativa*, (8), 6-16. Sinaloa México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Acevedo Carrillo, L. A. (2002). Perfil del profesional s. XXI. Enfoque tecnológico de la educación. *Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura*. Recuperado de <http://www.oei.org.co/sii/entrega17/art07.htm>

Adell, J. (2011). Entornos personales de aprendizaje (PLE). *Humano Digital*. Recuperado de [www.humanodigital.com.ar/entornos-personales-de-aprendizaje-ple/](http://www.humanodigital.com.ar/entornos-personales-de-aprendizaje-ple/)

Adell, J. (20 de Febrero, 2014). Las TIC no hacen bueno o malo a un docente. *En tiching Blog*. Recuperado de <http://blog.tiching.com/jordi-adell-las-tic-hacen-bueno-o-malo-un-docente/>

Aguayo, M. y Lora, E. (2007). Cómo realizar “paso a paso” un contraste de hipótesis con SPSS para Windows: (III) Relación o asociación y análisis de la dependencia (o no) entre dos variables cuantitativas. Correlación y regresión lineal simple. *DocuWeb Fundación andaluza beturia para la investigación en salud*. Recuperado de [http://www.fabis.org/html/archivos/docuweb/contraste\\_hipotesis\\_3r.pdf](http://www.fabis.org/html/archivos/docuweb/contraste_hipotesis_3r.pdf)

Aguilar Feijoo, R. (2008). Las competencias básicas del Profesor Bimodal de la UTPL. *Revista Cognición*, 13, Edición Especial II Congreso Cread Andes y II Encuentro Virtual Educa.

Loja-Ecuador. Recuperado de [http://www.cognicion.net/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=115](http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=115)

Aguilar Feijoo, R. M. (octubre 2011). *Las competencias del profesor universitario bimodal. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)*. Recuperado de [http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2716/1/ruth\\_aguilar\\_profesor\\_bimodal.pdf](http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2716/1/ruth_aguilar_profesor_bimodal.pdf).

Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson.

Alfonso Sánchez, I. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, 11(1), 1–14. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/5122/1/educacion.pdf>

ANDES - Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica (20 de mayo de 2013). *En Ecuador se amplía el acceso a la universidad a los grupos históricamente excluidos*. Recuperado de <http://www.andes.info.ec/es/sociedad/ecuador-registro-555782-estudiantes-educacion-superior-2012.html>

Andrade Olalla, A. (marzo, 2007). Aprendizaje combinado como propuesta en la Convergencia Europea para la enseñanza de las ciencias naturales. *eLearning Papers*, (3), 1-12. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/4/41/60.pdf>

Apaza Sempinelli, M. F. (2007). Configuraciones y características actuales de la universidad en relación a los modelos tradicionales. *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa II Jornadas Regionales - VI Jornadas Institucionales* (pp. 1-9). Mendoza. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Políticas%20de%20educación%20de%20evaluación%20y%20evaluación%20de%20la%20política/221%20-%20Apaza%20-%20FEEyE.pdf>

Apodaca, P., & Grad, H. (2005). The dimensionality of student ratings of teaching: integration of uni - and multidimensional models. *Studies in Higher Education*, 30(6), 723–748. doi:10.1080/03075070500340101

- Aranciaga, I., Marquez, E., Rojas, H., Leno, M. J., Barbieri, V. y Malick de Tchara, C. (2007). *Sistema Educativo Bimodal de la UNPA: Análisis a dos años de su implementación* (pp. 1-13). Buenos Aires. Recuperado de <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/231.pdf>
- Area Moreira, M. (2006a). La enseñanza universitaria en tiempos de cambio: El papel de las bibliotecas en la innovación educativa. *IV Jornadas CRAI de la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN)* (pp. 1-32). Burgos. Recuperado de [www.rebiun.org/export/docReb/manuel\\_area.pdf](http://www.rebiun.org/export/docReb/manuel_area.pdf)
- Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2000). *La Universidad Latinoamericana del Futuro*. (G. Rodríguez & B. Pérez, Eds.) Recuperado de [www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/11/ColUDUAL11.pdf](http://www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/11/ColUDUAL11.pdf)
- Arribas Martín, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. En *Matronas Profesión* 5 (1). Madrid. Recuperado de [http://www.enferpro.com/documentos/validacion\\_cuestionarios.pdf](http://www.enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf)
- Asamblea Constituyente (2008). *Constitución del Ecuador*. Montecristi. Recuperado de [www.asambleanacional.gov.ec/documentos/Constitucion-2008.pdf](http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/Constitucion-2008.pdf)
- Asamblea Nacional (Octubre 2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Registro Oficial N° 298.
- Asamblea Nacional (2011). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito Registro Oficial N° 526. Recuperado de [http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Reglamento\\_General\\_de\\_la\\_LOES.pdf](http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Reglamento_General_de_la_LOES.pdf)
- Astudillo Castro, E. (julio, 1999). Desafíos del nuevo escenario educativo. *Revista Universitaria*, 1-9. Recuperado de [www.otic-alianza.cl/docs/desafios\\_nuevo\\_escenario.doc](http://www.otic-alianza.cl/docs/desafios_nuevo_escenario.doc)
- Baquero, V. (octubre, 2005). El Estado de la Educación Superior en el Ecuador 2004 - 2005. *Revista del CONESUP*, (2), 1-128.

- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit Revista de Medios y Educación*, (23), 7-20. Recuperado de [http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04\\_blended\\_learning/documentacion/1\\_bartolome.pdf](http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf)
- Barrantes, H. (2003). Misión de la universidad de cara al s. XXI, vista desde la iglesia. *Revista Espiga*, 135-140. San José. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/sociales/publicaciones/documents/11ESPIGA6.pdf>
- Beltrán Zambrano, R. (2010). *Oferta académica UTPL. Período Académico septiembre 2010/ febrero 2011*. Loja: Editorial UTPL.
- Beltrán Zambrano, R., Loaiza Aguirre, M., Andrade Abarca, P., & Romero Fernández, L. (2007). *Sistema de Créditos Académicos UTPL - ECTS*. Loja: Editorial UTPL.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Suifi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Proyecto Tuning America Latina: Informe Final* [versión Adobe Reader X]. Recuperado de [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12. doi:10.1108/02621710810840730
- Bozú, Z. (2009). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(3), 87-97. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3171Bozu.pdf>
- Bozu, Z., y Canto Herrera, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 2(2), 87-97. Recuperado de [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)

- Bozú, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de [http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1360/ZB\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/1360/ZB_TESIS.pdf?sequence=1)
- Bricall, J. (2000). *I. Introducción. Un periodo de transición de la universidad*. Reporte Universidad 2000 (pp. 1-45). Barcelona. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/cap1.pdf>
- Buela-Casal, G., & Sierra, J. C. (2007). Criterios, indicadores y estándares para la acreditación de profesores titulares y catedráticos de Universidad. *Psicothema*, 19(4), 537–551. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3395.pdf>
- Bunge, M. (1997). *Vistas y Entrevistas. Propuestas concretas sobre problemas de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, (1), 8-14. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Bustos, A. (2005). *Estrategias didácticas para el uso de las TICs en la docencia universitaria presencial. Un Manual para los ciudadanos del Ágora*. Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/9542/1/manualdTICS.pdf>
- Cabero, J., Bullón, P., Llorente, M., Machuca, M., Machuca, G., y Marín, V. (2009). *Competencias Tecnológicas del profesorado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Plublidisa.
- Cajiao, F. (2013). Carta del Rector. *Fundación Universitaria CAFAM*. Recuperado de [http://www.unicafam.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=110&Itemid=56](http://www.unicafam.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=56)

- Camargo Escobar, I. M., & Pardo Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 441–455. Recuperado de [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038919](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4038919)
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cañada Pujols, M. (2010). Enfoque docente de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios y usos educativos de las TIC. *Revista de Educación*, (359), 1-17. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-359-099
- Centro de Evaluación Académica (2004). *Cuestionario para Autoevaluación*. San José de Costa Rica. Recuperado de [http://www.cea.ucr.ac.cr/evaluacion/documentos/Autoevaluacion\\_del\\_desemp\\_docente.pdf](http://www.cea.ucr.ac.cr/evaluacion/documentos/Autoevaluacion_del_desemp_docente.pdf)
- Checchia, B. (2009). *Las competencias del docente universitario* (pp. 1-14). Postgrado - UBA, Argentina. Recuperado de <http://www.fvet.uba.ar/institucional/subir/adjuntos/userfiles/COMPETENCIAS DOCENTES.pdf>
- Cifuentes, L. (2001). Crisis universitaria e investigación. *Ciencia al día*, 4(1). Chile. Recuperado de <http://www.ciencia.cl/CienciaAlDia/volumen4/numero1/articulos/articulo7.html>
- Comisión Europea (18 de junio de 2013). *Grupo de alto nivel de la UE: enseñar a los profesores a enseñar*. Recuperado de [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-13-554\\_es.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_es.htm)
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CEAACES (2012). *Reglamento Transitorio para la Tipología de Universidades y Escuelas Politécnicas y de los Tipos de Carreras o Programas*. Quito. Recuperado de <http://upse.edu.ec/unopac-2012.html?download=255%253Areglamento-tipologia-de-universidades>

- Consejo de Educación Superior - CES. (2012). *Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior*. Quito. Recuperado de <http://bit.ly/TQsGZW>
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador - CONEA. (2003). *La calidad en la Universidad Ecuatoriana: Principios, características y estándares de calidad* (pp. 1-32). Quito. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001496/149614s.pdf>
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, (341), 301-336. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re341/re341\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re341/re341_14.pdf)
- Corominas Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, (325), 299-321. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/75927>
- Cruz García, R. (23 de enero de 2010). Evolución de las competencias. *El Siglo de Torreón*. Recuperado de <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/495625/evolucion-de-las-competencias.html>
- Cruz Muñoz, P., & Vega López, G. (2001). *La gestión por competencias*. 1-51. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/gesporcomp.htm>
- De la Cruz Tomé, M. A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 19-35. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118067>
- De la Orden, A. (1990). Evaluación, selección y promoción del profesor universitario. *Revista Complutense de Educación*, 1(1), 11-29. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150060>

- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior (pp. 1-12). *Cuadernos de Integración Europea #2*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420707>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* (pp. 1-44). Madrid. Recuperado de [http://www.rau.edu.uy/docs/delors\\_s.pdf](http://www.rau.edu.uy/docs/delors_s.pdf)
- Denyer, M., Furnémont, J., Pulain, R., & Vanloubbeeck, G. (2007). El concepto de competencias. *En las competencias en la educación, un balance* (1<sup>ra</sup> ed., pp. 34-44) [versión Adobe Reader X]. Recuperado de <http://redeca.uach.mx/concepto/Concepto%20de%20competencia%20de%20Denyer.pdf>
- Díaz Vélez, C. (2012). *Validación de un instrumento* (slideshare). Recuperado de <http://www.slideshare.net/cristiandiazv/clase-03-validacin-de-un-instrumentos>
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Constructivismo y aprendizaje significativo. *En estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2<sup>da</sup> ed., pp.23-61). Recuperado de <http://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Duart, J., & Martínez, M. (2001). Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje. *Universidad Oberta de Catalunya*. Recuperado de [www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109041/duartmartin.html](http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109041/duartmartin.html)
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43. Recuperado de [revistas.um.es/rie/article/download/97411/93521](http://revistas.um.es/rie/article/download/97411/93521)
- Feixás, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 97-118. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97321/93431>



- Feixás, M. (2002a). *El desenvolvimiento profesional del profesor universitario como docente*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/5013>
- Fernández March, A. (2005). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia* (pp. 1-23). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/221591/Competencias-docentes-MECD>
- Fernández Muñoz, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del s. XXI. *Organización y Gestión Educativa*, (1), 4–7. Recuperado de <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/cursos/competenciaprofesionales.pdf>
- Fernández Salinero, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153. Recuperado de <https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/640/1/miguel.pdf>
- Galán, A., Ruiz-Corbella, M., y Sánchez Melado, J.C. (2014). Repensar la investigación educativa: las relaciones lineales al paradigma de la complejidad. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 281-298. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4714477>
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, (16), 48-57. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>
- García Aretio, L. (diciembre, 2008). Evaluación de la actividad docente en la UNED. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia de la CUED*, 1–8. Recuperado de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:23012&dsID=evaluacion\\_actividad.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:23012&dsID=evaluacion_actividad.pdf)
- García Aretio, L. (noviembre, 2007). ¿Educación presencial/no presencial? *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia de la CUED*, 1-5. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20093&dsID=educpresenc.pdf>

- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., & Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- García Aretio, L. (mayo, 2005). Pedagogos, ¿también en educación a Distancia? *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia de la CUED*, 1-3. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:326&dsID=editorialmayo2005.pdf>
- García Aretio, L. (octubre, 2004). BLENDED LEARNING, ¿enseñanza y aprendizaje integrados? *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia de la CUED*, 1-4. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:333&dsID=editorialoctubre2004.pdf>
- García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- García Guadilla, C. (2008). Prólogo. En Parra Sandoval, M., C. (Ed.), *Las intimidades de la Academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica*. Mérida: Colección Textos Universitarios.
- García-Gutiérrez, J. (2013). Aproximación ética a la competencia digital. Los niveles de uso y sentido en ámbitos educativos virtuales. *Revista Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 14(3), 121-145. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11354/11771](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/11354/11771)
- García, B., Loredo, J., Luna, E., & Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 96–108. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789115>
- García López, E., & Cabero Almenara, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (35), 1–26. Recuperado de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/pdf/Edutec-e\\_n35\\_Garcia\\_Cabero.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/pdf/Edutec-e_n35_Garcia_Cabero.pdf)

- García Ramos, J. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 323-335. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9191230323A.PDF>
- Gasch Illescas, C. (2011). *Sistema de evaluación quinquenal de la actividad docente del profesorado de la Universidad de Sevilla* (pp. 1-105). Recuperado de [http://www.us.es/downloads/acerca/organizacion/equipo/Manual\\_SEADP\\_v27122012.pdf](http://www.us.es/downloads/acerca/organizacion/equipo/Manual_SEADP_v27122012.pdf)
- Gauquelin, F. (1976). *Aprender a aprender*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- Giraldo Henao, C. (2004). *Creación de un modelo de evaluación de desempeño bajo la teoría de las competencias* [Monografía]. Recuperado de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/258/1/CreacionModeloEvaluacionDesempe%C3%B1oTeoriaCompetencias.pdf>
- González Cuevas, O. (abril-junio, 1997). El concepto de universidad. *Revista de la Educación Superior*, 26(102), 1-2. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/102/2/1/es/el-concepto-de-universidad>
- González, L. (2011). ¿Qué es el blended learning? *Fundación Centro Internacional de Formación Financiera (CIFF)*. Recuperado de <http://ciffblog.ciff.net/2011/03/%C2%BFque-es-el-blended-learning/>
- González Maura, V., & González Tirados, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 185–209. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie47a09.pdf>
- González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista XXI Educación*, 8, 1-16. Recuperado de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/magisterio/huelvacompet\\_1.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/magisterio/huelvacompet_1.pdf)
- González Maura, V. (2000). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. *I Congreso Iberoamericano de Formación*

de Profesores (pp. 1-5). Río Grande del Sur. Recuperado de [www.oei.es/valores2/gonzalezmaura.htm](http://www.oei.es/valores2/gonzalezmaura.htm)

González Tirados, M. R., & González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1–14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Recuperado de [http://www.postgrado.usb.ve/archivos/45/Tuning\\_Educational.pdf](http://www.postgrado.usb.ve/archivos/45/Tuning_Educational.pdf)

Grau Company, S., Gómez Lucas, C., & Perandones González, T. (2009). *La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa*. Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES (pp. 7–26). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13199/1/PROPUESTASCAP.1.pdf>

Guerrero Abad. (2003). *Guía general para el estudiante de la Modalidad Presencial*. UTPL. Loja: Editorial UTPL.

Guzmán Ibarra, I., González, A. M., & Marín Uribe, R. (2009). Evaluación de competencias docentes en postgrados de instituciones formadoras de docentes. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–12). Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1403-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1403-F.pdf)

Hay Group. (2004). *Las competencias como herramienta para identificar individuos con alto desempeño: Una visión general*. Recuperado de [https://ctp.uniandes.edu.co/Documentos/Las\\_Competicencias.pdf](https://ctp.uniandes.edu.co/Documentos/Las_Competicencias.pdf)

Haz Álvarez, M. (Noviembre , 2004). La investigación en el Sistema Nacional de Educación Superior en el Ecuador. *Revista del Conesup*, 33-42. Quito.

Hernández Prudencio, M. (2002). La autoevaluación docente: una propuesta para la Formación Profesional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54(4), 1–30. Recuperado de

<http://www.cprceuta.es/Asesorias/FP/Archivos/FP%20Didactica/Instrumento%20de%20autoevaluaci%C3%B3n.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.

ICE-U de Zaragoza (2004). *El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias. Programa de Mejora e Innovación de la Docencia en el marco de la convergencia al EEES*. Zaragoza: ICE–Vicerrectorado Ordenación Académica– Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.unizar.es/ice/images/stories/profesores/InnovDocencia2004-2009.pdf>

INEC. (2010a). *Resultados del Censo 2010 de población y Vivienda en el Ecuador*. Fascículo Nacional. Recuperado de [http://www.inec.gob.ec/cpv/descargables/fasciculo\\_nacional\\_final.pdf](http://www.inec.gob.ec/cpv/descargables/fasciculo_nacional_final.pdf)

INEC. (2010b). *Resultados Censo de Población*. Recuperado en <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>

Instituto Geográfico Militar-IGM. (2009). *Mapa político del Ecuador (1:4'000.000)*. Recuperado en [http://www.igm.gob.ec/work/index.php?option=com\\_content&view=article&id=84:mapa-del-ecuador-uso-escolar-escala-14000000&catid=41](http://www.igm.gob.ec/work/index.php?option=com_content&view=article&id=84:mapa-del-ecuador-uso-escolar-escala-14000000&catid=41)

Jofré Araya, G. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona-España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5064/gjja1de2.pdf;jsessionid=BA2AADB6B2435FFF0855806393BDA95E.tdx2?sequence=1>

Jorquera Martínez, C. P. (2004). La construcción de la identidad del profesorado: Aportes de la formación inicial. *Revista Intramuros*, (13), 1-2. Recuperado de [http://discovery.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros\\_n13\\_a14.html](http://discovery.umce.cl/revistas/intramuros/intramuros_n13_a14.html)

- Juan Pablo II. (1999). *Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades católicas*. Vaticano. Recuperado de [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae_sp.html)
- Juan Pablo II. (2007). *Universidad, papel irremplazable*. Vaticano. Recuperado de <http://es.catholic.net/mujer/460/423/articulo.php?id=11659>
- Knight, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea S.A.
- Larraín, A. M., & González, L. E. (2004). *Formación Universitaria por competencias* (pp. 1-44). Recuperado de <http://campus.dokeos.com/courses/F0077/document/ACTIVIDAD10.PDF?cidReq=F0077>
- Legault Avocat, A. (2012). ¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo? *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 5(1). Recuperado de <http://redec.ugal.cl/index.php/redec/article/viewFile/84/97>
- León Portilla, M. (2010). *¿Qué es la universidad para Iberoamérica?* Instituto de Investigaciones jurídicas de la UNAM (pp. 265-278). Recuperado de [biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2873/14.pdf](http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2873/14.pdf)
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas* (pp. 1-161). Barcelona: Gestión 2000.
- Lopera, C. (s.f.). Universidad: 164 definiciones. *Observatorio de la Universidad Colombiana*. Recuperado de [http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=section&layout=blog&id=30&Itemid=192](http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=30&Itemid=192)
- Magni Silvano, R. (2007). Rol docente en el tercer milenio. *Educar. Org*. Recuperado de <http://www.educar.org/articulos/roldocente.asp>

- Malbernat, L. R. (2011). TIC en educación: Competencias docentes para la innovación en pos de un nuevo estudiante. *VI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* (pp. 1–8). Salta. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18307/Documento\\_completo\\_\\_.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18307/Documento_completo__.pdf?sequence=1)
- Marquès Graells, P. (2000a). *Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/docentes2.htm>
- Marquès Graells, P. (2000b). Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/viewArticle/87133/0>
- Martínez Sánchez, F. (1999). El perfil del profesor universitario en los albores del s. XXI. *I Encuentro Iberoamericano: Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario*. Caracas. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/documentos/1999/perfil.htm>
- Mas Torelló, Ó., & Ruiz Bueno, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Perfil competencial y necesidades formativas. *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la formación permanente del profesorado"* (pp. 1-14). Barcelona. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/48.pdf>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Education, S.A.
- Méndez Paz, C. (Abril, 2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 43-62. Barcelona.
- Mendoza Lira, M. (2011). Elaboración y validación del cuestionario "Autoevaluación de la gestión directiva en pro de una educación creativa". *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 369–388. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/133111>

- Michavila, F., & Calvo, B. (2000). *La Universidad Española hacia Europa* (Vol. 9, pp. 1-396). Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Palabras del Presidente Álvaro Uribe Vélez en la presentación del programa "Risaralda Profesional." *Centro Virtual de Noticias de la Educación*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-190613.html>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2012). *Cuestionario de autoevaluación del docente. Asunción*. Recuperado de <http://www.mec.gov.py/cms/recursos/9735-instrumentos-de-evaluacion-del-desempeno-de-educadores>
- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos* (pp. 1–84). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mora Vanegas, C. (2011). *Los nuevos roles del docente*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/economia-2/los-nuevos-roles-del-docente.htm>
- Morales Vallejo, P. (marzo, 2005). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Revista Miscelánea Comillas*, 1-16. Madrid. Recuperado de [http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/ense%C3%B1anza\\_centrada\\_%20aprendizaje.pdf](http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/ense%C3%B1anza_centrada_%20aprendizaje.pdf)
- Moreno Clari, P. (2009). *Análisis del uso universitario de Plataformas de Gestión del Aprendizaje. Estudio de caso en la Universitat de València*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia, España. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=21148>
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, (40), 5-24. Recuperado de [http://www.oei.es/etp/competencia\\_esencia\\_utilizacion\\_concepto\\_formacion\\_inicial\\_permanente.pdf](http://www.oei.es/etp/competencia_esencia_utilizacion_concepto_formacion_inicial_permanente.pdf)
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE:



- un análisis crítico. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875007>
- Múniera Torres, M. T. (2010). Acercamiento al concepto de competencia desde la identidad de los profesionales en la ciencia de la información. En L. Escalona Ríos (Ed.), *Las competencias en el perfil Bibliotecológico en América Latina* (1<sup>ra</sup> ed., pp. 1-104). Recuperado de [http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/competencias\\_perfil.pdf](http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/competencias_perfil.pdf)
- Murillo Sancho, G. (2009). Evaluación del desempeño docente desde competencias genéricas en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(1), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713054003>
- Nuviala Nuviala, A., Tamayo Fajardo, J. A., IranzoLlopis, J., & Falcón Miguel, D. (2008). Creación, diseño, validación y puesta en práctica de un instrumento de medición de la satisfacción de usuarios de organizaciones que prestan servicios deportivos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (14), 10–16. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2722199>
- Organización Internacional de Trabajo (OIT)/Cinterfor. (2006). *Desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Cinterfor (pp. 1–94). Recuperado de [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_evento/recomendacion.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_evento/recomendacion.pdf)
- Olvera García, J., Piña Libien, H. R., & Mercado Maldonado, A. (2009). La universidad pública: autonomía y democracia. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(51), 301-321. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10511163012>
- Orozco Silva, L. E. (1994). *Universidad y cultura, lecturas complementarias*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Recuperado de <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>

- Paredes Labra, J., & Herrán Gascón, A. de la. (2011). Validación del cuestionario de autoevaluación de la creatividad en la enseñanza universitaria CACEU. *Estudios sobre Educación*, 21, 41–59. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/CACEU2010.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/CACEU2010.pdf)
- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2794/1/TESIS297-130508.pdf>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301587967.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf)
- Peña Calvo, J. V. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales-OEI*, (3), 1–18. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia03/reflexion03.htm>
- Pérez Esclarín, A. (enero 2013). Bolívar y la educación II. Recuperado de <http://antonioperezescclarin.com/2013/01/24/bolivar-y-la-educacion-ii/>
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar (pp. 1–19). Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/ensenyamentaprenentatge/dieznuevascompetenciasparaensenar.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el s. XXI. *En Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503–523. Recuperado de [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)
- Pilonieta, G. (2006). *Evaluación de competencias profesionales básicas del docente*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. *Revista Electrónica Investigación Innovación*, 1(0), 1–23. Recuperado de [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num0/pdfs/c\\_pinya.pdf](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/pdfs/c_pinya.pdf)
- Platón. (2009). Lisis. *Pedagogía Espírita*. Recuperado de [http://edu.mec.gub.uy/biblioteca\\_digital/libros/P/Platon%20-%20Lisis.pdf](http://edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/P/Platon%20-%20Lisis.pdf)
- Poblete Ruiz, M. (2006). Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma. En *X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática*, Huesca, España. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2264720>
- Postareff, L. (2007). *Teaching in Higher Education. From Content-focused to Learning-focused. Approaches to Teaching* (Informe de investigación No. 214). Recuperado de <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19882/teaching.pdf?sequence=1>
- Pozo Ruiz, A. (2003). El término universitas origen e historia. *Universidad de Sevilla*. Recuperado de [http://personal.us.es/alporu/historia/universitas\\_termino.htm](http://personal.us.es/alporu/historia/universitas_termino.htm)
- Quezada Zevallos, J. (2005). Retos en la docencia universitaria del siglo XXI. *Consensus*, 9 (10), 35–48. Perú. Recuperado de <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/consen/v9n10/a05v9n10.pdf>
- Quirola Suárez, D. (2010). La universidad ecuatoriana en la transición hacia la sociedad del buen vivir basada en el bioconocimiento. (R. Ramírez, Ed.) *En Transformar la universidad para transformar la sociedad* (pp. 1-235). Quito: SENPLADES.
- Ramírez, R. (junio, 2013). El CES aprueba los informes favorables vinculantes para la creación de 4 universidades emblemáticas. *Boletín de Prensa No. 21*. Unidad de comunicación del Consejo de Educación Superior. Recuperado de <http://www.ces.gob.ec/sala-de-prensa/noticias/187-boletin-de-prensa-no-21>
- Ramírez, R. (junio, 2013). CES aprueba creación de universidades emblemáticas. *En el TELEGRAFO*. Guayaquil. Recuperado de <http://www.telegrafo.com.ec/sociedad/item/ces-aprueba-creacion-de-universidades-emblematicas.html>

- Ramos Gutiérrez, S., De la Osa Resina, J., & de Toro Negro, F. (marzo, 2009). Una plataforma para gestión de clases virtuales interactivas. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (28), 1-15. Recuperado de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec28/articulos\\_n28\\_.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec28/articulos_n28_.pdf)/Eduotec-E\_Ramos\_Osa\_Toro\_n28.pdf
- Real Academia Española de la Lengua. (2011). Definición de Universidad. *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=Universidad>
- Rebollo, M. (2001). *Modelo de profesor universitario y sus tareas*. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de <http://www.unizar.es/ice/Cursos-ICE-2007.pdf>
- Recio Buriticá, Á. (2010). *El perfil del educador para el siglo XXI*. Trabajo presentado en el Simposio sobre Educación para el siglo XXI, Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/item/2463/1/Perfil\\_educador\\_siglo.pdf](http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/2463/1/Perfil_educador_siglo.pdf)
- Revista IB World. (enero, 2007). *Educación centrada en el alumno. ¿Qué significa esto?* Recuperado de <http://www.ibo.org/es/ibworld/jan07/whatitmeans.cfm>
- Revista Líderes. (octubre, 2012). *La formación de más Ph.D. genera retos al Ecuador*. Recuperado de [http://www.revistalideres.ec/informe-semanal/PHD-Ecuador-Senescyt-universidad\\_0\\_784121594.html](http://www.revistalideres.ec/informe-semanal/PHD-Ecuador-Senescyt-universidad_0_784121594.html)
- RIACES (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior). (2010). Universidad. Recuperado de <http://www.riaces.net/index.php/es/glosario.html?start=17>
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, (331), 67-99. Recuperado de [http://www.researchgate.net/publication/39208098\\_Nuevos\\_retos\\_y\\_enfoques\\_en\\_la\\_formacin\\_del\\_profesorado\\_universitario/file/60b7d5178e6f7ee6cb.pdf](http://www.researchgate.net/publication/39208098_Nuevos_retos_y_enfoques_en_la_formacin_del_profesorado_universitario/file/60b7d5178e6f7ee6cb.pdf)
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24(86), 1–12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808601>

- Romaña, R. (2010). Modelo teórico de enseñanza virtual e- learning. En *Sistemas de Educación Virtual* [archivo digital] (pp. 1–9).
- Romero Fernández, L., & Aguirre Valdivieso, F. (2007). *Revista Institucional de la UTPL* (pp. 1-175). Loja: Editorial UTPL.
- Romero Fernández, L. M. (2002). Prospectiva universitaria papel de los centros de transferencia de tecnología y de la educación a distancia. En *Documentos - Selección de Textos* (pp. 1-95). Loja: Editorial UTPL.
- Romero Fernández, L., & Rubio Gómez, M. (2006). La Universidad Técnica Particular de Loja, treinta años haciendo Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia - RIED*, 9(1-2), 1–130.
- Romero Fernández, L., & Rubio Gómez, M. (2002). Lineamientos generales para la educación a distancia. Loja: Editorial UTPL.
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XX1*, 17(2), 125 – 143. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11482/11423>
- Ruiz Bueno, C., Mas Torelló, Ó., Tejada Fernández, J., & Navio Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 115-132. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v37n146/v37n146a8.pdf>
- Ruiz Bolívar, C. (2010). *Confiableidad*. Programa Interinstitucional Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/000261962d0b25b8cdc7b>
- Salinas, J. (noviembre, 2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

- Salinas, J., de Benito, B., & Pérez, A. (1999). *Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza universitaria: el caso de la UIB*. Trabajo presentado en el Primer Simposio Iberoamericano de Didáctica Universitaria: La Calidad de la docencia universitaria, Galicia, España. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/gte34.pdf>
- Sánchez Gómez, M., & García Valcárcel, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 153–171. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97551/93621>
- Sánchez Martínez, M. (2008). Integrando las tecnologías de la información y comunicaciones al proceso de enseñanza - aprendizaje. *Reencuentro*, (51), 98-110. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005113>
- Sánchez Núñez, J. (2002). Formación inicial para la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–17. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.PDF>
- Sangrà, A. (coord.), González, M. (coord.), Bricall, J., Calviño, F., Cela, J., Dondi, C., González, D., et al. (2004). La Universidad ante el s. XXI. En *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas* (1<sup>ra</sup> ed., pp. 1-25). Recuperado de [http://cmap.upb.edu.co/rid=1202335234265\\_1413913871\\_508/La transformaci%C3%B3n.pdf](http://cmap.upb.edu.co/rid=1202335234265_1413913871_508/La%20transformaci%C3%B3n.pdf)
- Santos Guerra, M. Á. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, vol. I, n° 1, 25-47, ICE Universidad de Málaga. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/universitaria/1/art\\_3.pdf](http://institucional.us.es/revistas/universitaria/1/art_3.pdf)
- Santos Guerra, M. Á. (1997). Profesores y profesoras para el cambio: Retos y esperanzas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (29), 33-58. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117943>

- Saravia, M. A. (2004). *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona-España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2342>
- Schuschny, A., & Soto, H. (2009). *Guía metodológica. Diseño de indicadores compuestos de desarrollo sostenible* (pp. 1–109). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) – Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). Recuperado de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/36127/w255-2.pdf>
- Segura Bazán, M. (2005). Competencias personales del docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(26), 171-190. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-11.pdf>
- Segura Bazán, M. (2004). Hacia un perfil del docente universitario. *Revista Ciencias de La Educación*, 1(23), 9–28. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n23/23-1.pdf>
- Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e innovación (julio del 2013). *Recursos presupuesto general del estado para instituciones de educación superior*. Recuperado de [http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/presentacion-11-julio\\_presupuesto-educacion-superior1.pdf](http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/presentacion-11-julio_presupuesto-educacion-superior1.pdf)
- SENESCYT. (julio, 2013). Cerca de 1700 millones USD para la educación superior en el 2013. *Boletín de Prensa No. 119*. Quito. Recuperado de <http://www.educacionsuperior.gob.ec/cerca-de-1700-millones-usd-para-la-educacion-superior-en-el-2013/>
- Serrano Barquín, C., & Muñoz Muñoz, I. (2008). Complementariedad en las modalidades educativas: presencial y a distancia. *Revista de Educación a Distancia-RED*, 8(20), 1-23. Recuperado de [www.um.es/ead/red/20/irma.pdf](http://www.um.es/ead/red/20/irma.pdf)
- Sierra Bravo, R. (2008). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson Editores.

- SIISE (Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador). (2010). *Educación de la población: Enseñanza primaria, secundaria y universitaria completa*. Recuperado de <http://www.siise.gob.ec/siiseweb/siiseweb.html?sistema=1#>
- Sladogna, M. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia de Argentina. *Boletín Cinterfor: Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, (149), 109-134. Recuperado de [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_articulo/sladog.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/sladog.pdf)
- Smith, M., Wenderoth, M., & Tyler, M. (2013). The teaching demonstration: what faculty expect and how to prepare for this aspect of the job interview. *CBE Life Sciences Education*, 12(1), 12–18. doi:10.1187/cbe.12-09-0161
- Smitter, Y. (2008). Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”. *Investigación y postgrado*, 23(3), 281–298. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872008000300013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872008000300013&script=sci_arttext)
- Solanes Puchol, Á., Núñez Núñez, R., & Rodríguez Marín, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26(1), 35–49. Recuperado de [http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL\\_26\\_1\\_4.pdf](http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL_26_1_4.pdf)
- Soriano Roque, M. M. (2004). El profesor universitario ante los retos del mundo de hoy. *Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 6(30), 1-14. Recuperado de [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/profesor-universitario-retos-mundo-hoy-competencias-laborales/id/1086214.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/profesor-universitario-retos-mundo-hoy-competencias-laborales/id/1086214.html)
- Soto Arango, D. (2009). El profesor universitario de América Latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social. *Revista Histórica de la Educación Latinoamericana*, 13, 166-188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912384010>



- Suárez Ojeda, M. & Mäkelä, T. (2013) *El modelo de formación del profesorado investigador en Finlandia, su adaptación y aplicación al EEES*. Recuperado de <http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicaciones-orales/334861.pdf>
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 36-45. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tardif, J. (2006). *La propuesta de Jacques Tardif*. Con base en el texto: L'évaluation des compétences. Montréal, Ca.ChenelièreÉducation (Trad. S. Molina). Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/35379155/Competencia-J-Tardif>
- Tecnológico de Monterrey. (2003). *La universidad en el siglo XXI*. Boletín Informativo del Modelo Educativo. Recuperado de [http://www.itesm.mx/va/dide/boletin/la\\_univ/index\\_univ.htm](http://www.itesm.mx/va/dide/boletin/la_univ/index_univ.htm)
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15. Recuperado de <Http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711798015>
- Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 56(1), 20-30. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf>
- Tobón, S. (2006a). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. México. Recuperado de [Http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/5-Sergio\\_Tobon.pdf](Http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/cursobasico09/anexos/5-Sergio_Tobon.pdf)
- Tobón, S. (2006b). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Torra Bitlloch, I. (2010). *Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario* (Informe

- No. EA2010-0099). Recuperado de <http://gifd.upc.edu/wp-content/uploads/2012/03/MEMORIA-EyA-seguretat.pdf>
- Tristian Stobie (January, 2007). Student-centred: what it means. At the centre of learning, in *IB World magazine*. Recovered <http://www.ibo.org/ibworld/jan07/whatitmeans.cfm>
- Tünnermann, C. (2003a). Tendencias innovadoras en la Educación Superior de América Latina. En *La universidad ante los retos del siglo XXI* (pp. 89–173). Recuperado de <http://sajurin.enriquebolanos.org/vega/docs/2985-2.pdf>
- Tünnermann, C. (2003b). Desarrollo histórico de la universidad en América Latina. En G. Rodríguez (Ed.), *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI* (pp. 55-73). Recuperado de <http://www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/Tunner/capitulo2.pdf>
- Tünnermann, C. (ed.) (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998 (pp. 1–526). UNESCO – IESALC. Recuperado de <http://unescoeducacionsuperior.uprrp.edu/wp-content/uploads/2011/11/C.-Tunnermann-2008-La-educaci%C3%B3n-superior-en-América-Latina-y-el-Caribe-diez-años-despu%C3%A9s-de-la-Conferencia-Mundial-de-1998.pdf>
- Tünnermann, C. (s/a). El rol del docente en la educación superior del s. XXI. *Faces*. Recuperado de [http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo\\_pedagogico/proforni\\_antologias/EL%20ROL%20DEL%20DOCENTE%20EN%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR.pdf](http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni_antologias/EL%20ROL%20DEL%20DOCENTE%20EN%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR.pdf)
- Turpo Gebera, O. (2008). *Modalidad Educativa Blended Learning en el sistema universitario Iberoamericano*. [Tesis doctoral] Universidad de Salamanca-España. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/2982384/BLENDED-LEARNING-EN-EL-SISTEMA-UNIVERSITARIO-IBEROAMERICANO>
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial Unesco sobre educación superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Informe No. ED/HED/2009/WCHE/RP/2). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001853/185301S.pdf>

- UNESCO. (2008). *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes*. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/normas-tic-marco-politicas.pdf>
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el s. XXI: Visión y acción*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion)
- Universia. (2010). *Por un Espacio Iberoamericano del Conocimiento Socialmente Responsable*. Trabajo presentado en el Segundo Encuentro de Rectores, Guadalajara, México. Recuperado de <http://www.universiag10.org/wp-content/uploads/guadalajara.pdf>
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (2006). *Una educación centrada en el aprendizaje. El paradigma del aprendizaje*. Recuperado de <http://galatea.uacm.edu.mx/biblioteca/diplomado/modulo1/009.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2009). *La inteligencia es agredida por la barbarie*. Recuperado de <https://www.unah.edu.hn/?art=1234>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2009). Pronunciamento de Clausura de la Primera Jornada Cultural de la Diversidad Sexual en la UNAM. *Colectivo Universitario Udiversidad*. Recuperado de <http://colectivoudiversidad.blogspot.com/2009/10/pronunciamento-de-clausura-de-la.html>
- Universidad de Huelva. (2008). *Protocolo para la evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universidad de Huelva*. Recuperado de [http://www.uhu.es/unidad\\_calidad/acreditacion/documentos/01\\_protocolo\\_evaluacion.pdf](http://www.uhu.es/unidad_calidad/acreditacion/documentos/01_protocolo_evaluacion.pdf)
- Universidad del País Vasco. (2009). *Cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado*. Recuperado de [http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shevdoct/es/contenidos/informacion/arbol\\_enc\\_opi\\_serv\\_eval\\_doc/es\\_arbol\\_en/adjuntos/EHU%20version%201%20\(29944%20-%20Sept%202007\).pdf](http://www.ikasketa-berrikuntza.ehu.es/p272-shevdoct/es/contenidos/informacion/arbol_enc_opi_serv_eval_doc/es_arbol_en/adjuntos/EHU%20version%201%20(29944%20-%20Sept%202007).pdf)

- Universidad Técnica Particular de Loja. (2012). *Estructura Académica y de Investigación*. Recuperado de [http://issuu.com/utplcatolica/docs/estructuraacademica\\_y\\_de\\_investigacion\\_2012?mode=window&backgroundColor=%23222222](http://issuu.com/utplcatolica/docs/estructuraacademica_y_de_investigacion_2012?mode=window&backgroundColor=%23222222)
- Universidad Técnica Particular de Loja. (2008). *Conociendo la Modalidad Abierta y a Distancia de la UTPL*. Loja: Editorial UTPL.
- Universidad Técnica Particular de Loja. (2007). *Revista Institucional*. Loja: Editorial UTPL.
- Universidad Técnica Particular de Loja. (2002). *Estatuto orgánico*. Loja: Editorial UTPL.
- Universidad de Zaragoza. (2007). *Cuestionario del estudiante para la evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Recuperado de [http://wiki.cefce.com.ar/lib/exe/fetch.php?media=proyectos:hcayhcs:cuestionario\\_eval.\\_docente.pdf](http://wiki.cefce.com.ar/lib/exe/fetch.php?media=proyectos:hcayhcs:cuestionario_eval._docente.pdf)
- Valcárcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior* (Informe No. EA2003-0040). Recuperado de [http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe\\_final.pdf](http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf)
- Valzacchi, J. (mayo, 2005). Los caminos del Blended Learning. *Horizonte. Informática Educativa*, 4(66). Recuperado de <http://www.educoea.org/Portal/boletin/horizonte/66-mayo05-oea.aspx>
- Varea Terán, J. (noviembre, 2004). El Ecuador precisa de una universidad que investigue, no solo en teoría. *Revista del Conesup*, 1-122. Quito.
- Vejarano, G. (noviembre, 2004). Políticas de investigación científica en la educación superior del Ecuador. *Revista del CONESUP*, 1-122. Quito.
- Verona Martel, M. (2004). La universidad y el profesor universitario: reflexiones y comentarios. *Revista de la Educación Superior*, 33(129), 1-15. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/129/5/1/es/la-universidad-y-el-profesor-universitario-reflexiones-y-comentarios>

- Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601062>
- Yábar, J. M., & Barbarà, P. L. (1999). La Universitat Autònoma de Barcelona: el camino hacia una universidad bimodal en el marco de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Educar*, 25, 113-118. Recuperado de [ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn25p113.pdf](http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn25p113.pdf)
- Yábar, J. M., Barbarà, P. L., & Añaños, E. (2011). Desarrollo de un campus virtual de la comunicación en el marco de una educación bimodal. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de [http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2642/1/03\\_07.pdf](http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2642/1/03_07.pdf)
- Yániz Álvarez, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico I: Formación centrada en competencias, 1-13. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/10621>
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2005). Competencias Docentes. *Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali* (pp. 87-126). Recuperado de [http://www.moodle.ufba.br/file.php/11739/Equipe\\_EDUMATEC/Semana1/competencias.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/11739/Equipe_EDUMATEC/Semana1/competencias.pdf)
- Zabalza, M.A. (2008). *El papel del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Modelo Educativo de la Universidad Politécnica de Madrid. (Presentación en power point). Recuperado de <http://es.slideshare.net/catedraunesco/el-papel-del-profesorado-m-ngel-zabalza-presentation>
- Zambrano Guzmán, R., Meda Lara, R., & Lara García, B. (2005). Los alumnos mediante el Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente (CEDED). *Revista de Educación*

y *Desarrollo*, (4), 63–69. Recuperado de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/4/004\\_Zambrano.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/4/004_Zambrano.pdf)

Zayas Agüero, P. M. (2010). Las competencias. Una visión teórico - metodológica. *Revista Académica Virtual "Contribuciones a la Economía."* Recuperado de <http://www.eumed.net/ce/2010a/pmza.htm>

Zurita Herrera, G. (Julio, 2006). *Informe: Educación Superior en Iberoamérica Capítulo Ecuador* (pp. 1-64). Guayaquil. Recuperado de [mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/ECUADOR.pdf](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/ECUADOR.pdf)



**ANEXOS**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA  
UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA***La Universidad Católica de Loja***CUESTIONARIO PARA PROFESORES BIMODALES DE LA UTPL - PARTE A**

**OBJETIVO:** Conocer aspectos importantes del perfil real del profesor bimodal de la UTPL; las funciones y tareas que cumple y su nivel de satisfacción con la docencia bimodal.

**INSTRUCCIONES:**

- La información que se recoge con esta encuesta es confidencial, apelamos a su sensibilidad y sentido de colaboración, para obtener datos fidedignos que permitan proponer conclusiones válidas para la tesis doctoral.
- Lea con atención cada una de las preguntas y responda marcando con una (X) en el paréntesis de la alternativa que Ud. considere adecuada o escribiendo la respuesta en los espacios en blanco cuando así se le solicita.

**CUESTIONARIO:****1. CARACTERÍSTICAS PERSONALES****1.1. Edad**

- |                     |     |                   |     |
|---------------------|-----|-------------------|-----|
| a. Menos de 25 años | ( ) | e. 41 a 45 años   | ( ) |
| b. 26 a 30 años     | ( ) | f. 46 a 50 años   | ( ) |
| c. 31 a 35 años     | ( ) | g. 51 a 55 años   | ( ) |
| d. 36 a 40 años     | ( ) | h. Más de 55 años | ( ) |

**1.2. Género:**

- |              |     |             |     |
|--------------|-----|-------------|-----|
| a. Masculino | ( ) | b. Femenino | ( ) |
|--------------|-----|-------------|-----|

**1.3. Estado civil**

- |                |     |                   |     |
|----------------|-----|-------------------|-----|
| a. Soltero (a) | ( ) | d. Divorciado (a) | ( ) |
| b. Casado (a)  | ( ) | e. Viudo (a)      | ( ) |
| c. Unión libre | ( ) | f. Religioso (a)  | ( ) |

**1.4. Número de personas que conforman su núcleo familiar. Inclúyase Ud.**

- |      |     |      |     |            |     |
|------|-----|------|-----|------------|-----|
| a. 1 | ( ) | c. 3 | ( ) | e. 5       | ( ) |
| b. 2 | ( ) | d. 4 | ( ) | f. 6 o más | ( ) |

**1.5. ¿Ejerce otras actividades profesionales fuera de la UTPL? (Puede marcar más de una alternativa)**

- |                              |     |                         |     |
|------------------------------|-----|-------------------------|-----|
| a. Actividades comerciales   | ( ) | b. Docencia             | ( ) |
| c. Actividades empresariales | ( ) | d. Asesoría profesional | ( ) |
| e. Otras                     | ( ) | f. Ninguna              | ( ) |

Escríbalas: \_\_\_\_\_



## 2. CARACTERÍSTICAS DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL:

2.1. Escriba el título(s) profesional(es) que usted tiene a nivel de **pregrado**, la especialidad que obtuvo y la institución en donde realizó sus estudios.

N°	Título (s) obtenido (s)	Especialidad	Institución donde lo obtuvo
1.			
2.			
3.			

2.2. Marque con una (X) el título(s) de **postgrado** que Ud. ha obtenido, la especialidad y el nombre de la Universidad en la cual estudió.

N°	Título de postgrado	Nombre /especialidad	Institución en donde lo obtuvo
1.	Diplomado		
2.	Especialidad		
3.	Maestría		
4.	Doctorado Ph.D.		

2.3. Experiencia docente que tiene en el sistema presencial de la UTPL.

- |                   |     |                   |     |
|-------------------|-----|-------------------|-----|
| a. Menos de 1 año | ( ) | f. 13 a 15 años   | ( ) |
| b. 1 a 3 años     | ( ) | g. 16 a 18 años   | ( ) |
| c. 4 a 6 años     | ( ) | h. 19 a 21 años   | ( ) |
| d. 7 a 9 años     | ( ) | i. 22 a 24 años   | ( ) |
| e. 10 a 12 años   | ( ) | j. Más de 25 años | ( ) |

2.4. Experiencia docente que tiene en la modalidad a distancia de la UTPL.

- |                   |     |                   |     |
|-------------------|-----|-------------------|-----|
| a. Menos de 1 año | ( ) | f. 13 a 15 años   | ( ) |
| b. 1 a 3 años     | ( ) | g. 16 a 18 años   | ( ) |
| c. 4 a 6 años     | ( ) | h. 19 a 21 años   | ( ) |
| d. 7 a 9 años     | ( ) | i. 22 a 24 años   | ( ) |
| e. 10 a 12 años   | ( ) | j. Más de 25 años | ( ) |

2.5. Proyectos de investigación en los cuales participa este año 2012.

- |                |     |                      |     |
|----------------|-----|----------------------|-----|
| a. 1 proyecto  | ( ) | c. 3 o más proyectos | ( ) |
| b. 2 proyectos | ( ) | d. Ningún proyecto   | ( ) |

2.6. Proyectos de extensión en los cuales participa este año 2012.

- |                |     |                      |     |
|----------------|-----|----------------------|-----|
| a. 1 proyecto  | ( ) | c. 3 o más proyectos | ( ) |
| b. 2 proyectos | ( ) | d. Ningún proyecto   | ( ) |

2.7. Escriba el número total de publicaciones realizadas en las diferentes áreas y especifique cuántos son libros y cuántos artículos. (Puede marcar más de una alternativa)

Área a la que corresponde la publicación		Número de publicaciones		
		Libros	Artículos científicos	Artículos de divulgación
a.	Área técnica			
b.	Administrativa			
c.	Biológica			
d.	Socio humanística			
e.	Sobre las nuevas tecnologías			
f.	Otras			
g.	No he realizado ninguna publicación			

2.8. Escriba el número de eventos (cursos, seminarios o congresos) en los que ha participado a nivel local, nacional e internacional, en los últimos 2 años, destacando el tipo de participación.

Ámbito del evento		Número de cursos, seminarios y congresos en los que ha participado		
		Sólo asiste	Presenta comunicación	Da una conferencia
a.	Relacionados con su especialidad			
b.	Sobre pedagogía, didáctica, metodología de enseñanza, evaluación educativa...			
c.	Sobre educación a distancia			
d.	Cursos de cultura general			

2.9. ¿Está realizando estudios en la actualidad? SI ( ) NO ( )

Si su respuesta es positiva, escriba frente al nivel correspondiente el nombre del programa en el cual está matriculado. Si la respuesta es negativa continúe con la siguiente pregunta.

Nivel de estudios		Institución	Nombre del programa
a.	Pregrado		
b.	Postgrado		

### 3. CARACTERÍSTICAS LABORALES:

3.1. Experiencia docente universitaria previa al ingreso a la UTPL.

- |                            |                       |
|----------------------------|-----------------------|
| a. Ninguna experiencia ( ) | e. 7 a 9 años ( )     |
| b. Menos de un año ( )     | f. 10 a 12 años ( )   |
| c. 1 a 3 años ( )          | g. 13 a 15 años ( )   |
| d. 4 a 6 años ( )          | h. Más de 16 años ( ) |

**3.2. Tiempo que trabaja como docente en la UTPL:**

- a. Menos de 1 año ( )
- b. 1 a 3 años ( )
- c. 4 a 6 años ( )
- d. 7 a 9 años ( )
- e. 10 a 12 años ( )
- f. 13 a 15 años ( )
- g. 16 a 18 años ( )
- h. 19 a 21 años ( )
- i. 22 a 24 años ( )
- j. 25 años y más ( )

**3.3. Jornada de trabajo:**

- a) Tiempo completo ( )
- b) Medio tiempo ( )
- c) Invitados (por horas) ( )

**3.4. Marque las modalidades de educación en las que Ud. ha enseñado o enseña actualmente:**

- a) Solo en la presencial ( )
- b) Solo en modalidad a distancia ( )
- c) Presencial y a distancia ( )

**3.5. Marque con una (X) el área o áreas en la (s) que ejerce la docencia. (Puede marcar más de una alternativa)**

Áreas	Modalidad	
	Presencial	Distancia
a. Administrativa		
b. Biológica		
c. Socio humanística		
d. Técnica		

**3.6. Escriba el nombre del Departamento (-os) al (los) que usted pertenece:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3.7. Proporción aproximada de tiempo que destina a cada función en el semestre:**

Funciones universitarias		%
a.	Docencia	
b.	Investigación	
c.	Gestión / extensión	
Total		100%

**3.8. Escriba cinco actividades o tareas que usted realiza como profesor bimodal en los siguientes ámbitos.**

Función	N°	Actividades o tareas que realiza	Modalidad	
			Presencial	Distancia
a. Docente	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			

Función	N°	Actividades o tareas que realiza	Modalidad	
			Presencial	Distancia
b. Investigador	1.			
	2.			
	3.			
	4.			
	5.			
c. Gestión institucional	1.			
	2.			
	3.			
d. Proyectos con la comunidad (extensión)				

3.9. ¿Qué fortalezas Ud. destacaría de ser profesor en las dos modalidades (presencial y a distancia)? Escriba tres en orden de importancia. (Sea preciso).

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

3.10. Escriba tres limitaciones que Ud. encuentra en el caso de ser profesor en las dos modalidades. (Sea preciso).

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

3.11. Indique su grado de satisfacción de ser profesor en las dos modalidades (presencial y a distancia) escribiendo una (X) en el nivel que desee.

Muy alto ( )	Alto ( )	Mediano ( )	Bajo ( )	Muy bajo ( )
--------------	----------	-------------	----------	--------------

3.12. Si pudiera escoger, ¿en cuál de las dos modalidades prefería ejercer la docencia? (Elija 1 opción):

- a. Modalidad presencial ( )
- b. Modalidad a distancia ( )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

3.13. La preparación del profesorado de la UTPL debe ser:

- a. Solo para los profesores nuevos ( )
- b. Solo para los profesores de tiempo completo ( )
- c. Para todos los profesores ( )

**3.14. La formación y capacitación del docente de la UTPL debe realizarse:**

- a. Por áreas del conocimiento ( )
- b. En función de la especialidad del docente ( )
- c. A libre elección del profesor ( )

**3.15. Utilizando los números del 1 al 3 seleccione en orden de prioridad tres cursos que considere necesarios para su formación docente; teniendo en cuenta que 1 es el de mayor prioridad y 3 el de menor prioridad.**

Nº	Ámbitos en los que requiere formación docente	Prioridad
a.	Temáticas propias de su especialidad.	
b.	Sobre pedagogía y didáctica.	
c.	Sobre planificación de la enseñanza.	
d.	Estrategias y recursos innovadores para la enseñanza.	
e.	Formación en nuevas tecnologías aplicadas a la docencia.	
f.	Temas de evaluación educativa.	
g.	Sobre educación a distancia.	
h.	Sobre competencias y créditos ECTS.	
i.	Manejo del EVA y videoconferencia.	
j.	Búsqueda de fuentes bibliográficas en la biblioteca virtual.	
k.	Diseño y desarrollo de proyectos.	
l.	Métodos y técnicas de investigación.	
m.	Técnicas estadísticas.	
n.	Cómo escribir artículos científicos.	
o.	Cursos de cultura general.	
p.	Otros (Escriba cuales) _____ _____ _____	

Por favor, emplee este espacio para comentar algún aspecto que quisiera destacar y que no ha sido recogido en el cuestionario.

---



---



---

**Agradezco su tiempo y su valiosa colaboración.**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**  
**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

*La Universidad Católica de Loja*



**CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS  
 DEL DOCENTE BIMODAL DE LA UTPL - PARTE B**

**Estimado (a) profesor (a):**

Debido a los cambios en la estructura y gestión académica que ha experimentado la UTPL; y ante la necesidad de potenciar el rol que cumple cada profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el equipo de investigación del IIPED realiza un estudio sobre el perfil requerido para desempeñar las funciones que como docente-investigador le corresponden desarrollar en nuestra institución.

Con esta finalidad y, a través del presente cuestionario, nos proponemos conocer su opinión sobre las competencias que posee y el nivel alcanzado; información que nos permitirá determinar cuáles son las necesidades formativas de los docentes.

**1. INSTRUCCIONES:**

- El cuestionario es anónimo, nadie conocerá la identidad de quien lo cumplimentó; no hay respuestas correctas o incorrectas, nos interesa su realidad; por lo tanto, apelamos a su sensibilidad y colaboración para que responda a todos los ítems con el máximo interés y la mayor sinceridad posible, a fin de obtener datos válidos para proponer acciones formativas.
- El instrumento está estructurado en torno a veinte competencias con sus respectivos indicadores. Lea con tranquilidad cada uno y responda marcando con una X en la columna correspondiente, según el nivel de dominio de la competencia que usted considera que posee, en cada una de las cuestiones que se le plantean.
- Como el estudio está dirigido al profesor bimodal de la UTPL, interesa distinguir el nivel de competencia que tiene en cada modalidad, por esta razón, a partir de las competencias específicas se ha colocado dos escalas, para que Ud. pueda marcar el nivel de logro de cada indicador en cada modalidad, pudiendo haber coincidencia o diferencia en el nivel.
- Cada escala va de 0 a 4, donde el **(0)** significa que aún **no posee ese indicador** para realizar lo que se le presenta; **(1)** que posee el indicador en un nivel **básico**; **(2)** que tiene el indicador en un nivel **intermedio**; **(3)** que el nivel alcanzado en el indicador es **bueno** y **(4) excelente**, cuando se siente totalmente competente para realizar lo manifestado.
- La primera parte del cuestionario que le presentamos a continuación esta en función de las competencias específicas que se requieren para desarrollar las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión en la institución y la segunda se refiere a valores y actitudes propios de un docente de la UTPL (competencias transversales).

## 2. DESARROLLO DEL CUESTIONARIO

Áreas o familias competenciales	A. Competencias específicas
---------------------------------	-----------------------------

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro									
		Presencial					A distancia				
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente	No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
<b>Dimensión 1: Docencia universitaria</b>											
<b>1.1. Planificación de la enseñanza</b>											
1. Reflexionar, prepararse y planificar la acción docente.	1. Busco y manejo bibliografía básica y complementaria de las asignaturas a mi cargo.										
	2. Conozco el perfil de los futuros estudiantes y planifico en función de las características y necesidades de la mayoría de ellos.										
	3. Planifico con anticipación el proceso educativo, temporalizando las diferentes actividades a desarrollar en la asignatura (Plan Docente).										
	4. Incorporo en la planificación las aspiraciones y necesidades de los estudiantes sobre la materia.										
	5. Selecciono y defino los contenidos de la asignatura de acuerdo a la relevancia que tienen para la titulación.										
	6. Identifico actividades y tareas prioritarias y las desarrollo en función de su importancia.										
	7. Participo en programas de capacitación para mantenerme actualizado(a).										
2. Diseñar y elaborar la guía didáctica y otros materiales y recursos educativos.	8. Selecciono y elaboro materiales y recursos didácticos para potenciar el aprendizaje.										
	9. Elaboro la guía didáctica cuidando que exista una total coherencia entre competencias, indicadores de aprendizaje, contenidos, actividades y evaluación.										
	10. Propongo en la guía didáctica diferentes estrategias y recursos de aprendizaje (ejemplos, explicaciones, resúmenes, comentarios, esquemas, mapas conceptuales, analogías, mentefactos, casos, tablas, imágenes, etc.).										
	11. Genero en la guía didáctica un “diálogo didáctico” permanente y motivador con el alumno.										

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro									
		Presencial					A distancia				
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente	No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
	12. Cito correctamente las ideas y conceptos que tomo de los diferentes autores en la elaboración de la guía didáctica.										
<b>1.2. Mediación del proceso de aprendizaje</b>											
3. Utilizar habilidades lingüísticas y de los relacionarse con estudiantes.	<b>1.2.1 Competencias didáctico - metodológicas</b>										
	13. Identifico las barreras en la comunicación y planteo estrategias que permitan a los estudiantes expresarse con libertad sobre la asignatura, la docencia o el propio aprendizaje.										
	14. Respondo con agilidad a las preguntas e inquietudes que los alumnos me formulan.										
	15. Redacto de manera clara y precisa los mensajes dirigidos a los estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).										
	16. Explico de manera clara y ordenada, destacando los aspectos más importantes de la asignatura.										
4. Crear un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.	17. Genero un ambiente de aceptación, cordialidad y respeto en el cual los estudiantes puedan actuar sin temor.										
	18. Motivo a los estudiantes al empezar el proceso educativo y de manera continua.										
	19. Establezco y mantengo normas consistentes de convivencia y contribuyo a la solución de conflictos.										
	20. Identifico e implico a los alumnos distraídos o con dificultades en el aprendizaje.										
	21. Estimulo a los alumnos (as) a plantearse y resolver problemas, buscando soluciones nuevas.										



COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro																		
		Presencial					A distancia													
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente	No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente									
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4									
5. Seleccionar, proponer estrategias, actividades y recursos que potencien el desarrollo de competencias y logro de aprendizajes significativos.	22. Promuevo en los estudiantes el desarrollo de las competencias genéricas seleccionadas para la asignatura.																			
	23. Empodero a los estudiantes para que sean capaces de dirigir su propio aprendizaje.																			
	24. Propongo estrategias y actividades creativas y variadas, para facilitar el desarrollo de las competencias y dinamizar el aprendizaje de todos los estudiantes.																			
	25. Propongo a los alumnos trabajos colaborativos, a fin de promover la interacción y participación.																			
	26. Recomiendo a los estudiantes fuentes de consulta (bibliografía, recursos abiertos de aprendizaje) útiles y de fácil acceso.																			
	27. Aplico estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje y en el de los compañeros.																			
6. Desarrollar el proceso de enseñanza creando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.	28. Consigo volver interesante la asignatura para que los estudiantes mantengan la motivación.																			
	29. Relaciono los contenidos nuevos con los conocimientos previos de los estudiantes.																			
	30. Adapto mi forma de enseñar a los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes.																			
	31. Animo a los estudiantes a exponer sus propias ideas y a cuestionar las expresadas por los compañeros y el profesor.																			
	32. Diseño y desarrollo actividades prácticas y debates que fomenten el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias.																			

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro									
		Presencial					A distancia				
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente	No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
7. Cumplir las funciones de orientador, mediador y guía a través de la tutoría presencial y/o telemática.	<b>1.2.2 Competencias para la tutoría y acompañamiento.</b>										
	33. Promuevo la iniciativa y autonomía del estudiante.										
	34. Elaboro un plan de tutorización para realizar un seguimiento atento a los alumnos(as) en el proceso de aprendizaje.										
	35. Informo a los estudiantes sobre el horario de tutoría y lo cumplo.										
	36. Estoy accesible y dispuesto a atender las demandas e inquietudes de los estudiantes fuera de las horas de clase.										
	37. Retroalimento el aprendizaje de los estudiantes cuando lo necesitan.										
	38. Planifico y realizo actividades de apoyo y nivelación para los estudiantes que tienen vacíos en el aprendizaje.										
8. Utilizar las nuevas tecnologías incorporándolas pedagógicamente a la enseñanza-aprendizaje y tutoría.	39. Utilizo las nuevas tecnologías para crear entornos de aprendizaje que potencien la autonomía del estudiante.										
	40. Encuentro con facilidad información valiosa y recursos educativos abiertos en la Web.										
	41. Diseño páginas web, blogs, recursos educativos abiertos y otros materiales multimedia para el aprendizaje de la asignatura.										
	42. Interactúo con los alumnos a través de los diferentes medios que la institución ofrece (teléfono, correo electrónico, chat).										
	43. Utilizo las herramientas que ofrece el EVA de la UTP para propiciar la interacción con los alumnos y facilitar el aprendizaje.										
	44. Propongo foros de discusión para que los alumnos participen debatiendo sobre temas importantes de la asignatura.										

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro									
		Presencial					A distancia				
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente	No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
<b>1.3. Evaluación del aprendizaje y de la actividad docente.</b>											
9. Evaluar y retroalimentar el desarrollo de las competencias, analizando los resultados obtenidos por los estudiantes en su aprendizaje.	45. Doy a conocer a los estudiantes desde el principio los criterios de evaluación que se aplicarán en la asignatura.										
	46. Aplico procedimientos para diagnosticar los conocimientos previos que traen los alumnos(as).										
	47. Selecciono técnicas y estrategias de evaluación formativa y sumativa, coherentes con las competencias que se quiere desarrollar.										
	48. Utilizo criterios de evaluación adecuados para valorar el trabajo realizado por los estudiantes a través de todo el curso.										
	49. Analizo los resultados de la evaluación continua y final y realizo comentarios personalizados a los estudiantes.										
	50. Propongo ejercicios y actividades de recuperación para resolver los problemas de aprendizaje de mis alumnos.										
10. Evaluar, analizar e interpretar los resultados de la actividad docente con fines de mejora continua.	51. Cumpló con lo previsto en la planificación docente.										
	52. Reviso periódicamente el plan docente y realizo los ajustes necesarios.										
	53. Evalúo el grado de cumplimiento de los indicadores de aprendizaje propuestos en la planificación.										
	54. Entrego con puntualidad los instrumentos de evaluación presencial y a distancia.										
	55. Investigo y analizo el grado de satisfacción de los estudiantes sobre mi desempeño docente.										
	56. Reflexiono críticamente sobre los resultados de mi actividad docente y los transformo en oportunidades de innovación pedagógica.										

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro									
		Presencial					A distancia				
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Buena	Excelente	No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Buena	Excelente
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
<b>Dimensión 2: Investigación e innovación</b>											
11. Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación e innovación necesarios para la institución y el avance científico de su área de conocimiento.	57. Identifico necesidades y selecciono temas o problemas para investigar.										
	58. Selecciono y evalúo la calidad de la información procedente de diversas fuentes.										
	59. Utilizo diversas técnicas de investigación.										
	60. Diseño instrumentos para la recolección de información.										
	61. Participo en los equipos de investigación del departamento.										
	62. Lídero, coordino y monitoreo proyectos de investigación en los que implico a los estudiantes.										
12. Escribir y publicar artículos científicos.	63. Escribo artículos científicos (papers).										
	64. He publicado los resultados de mis investigaciones en revistas nacionales e internacionales.										
	65. Participo con ponencias en congresos y otros eventos académicos.										
	66. Comunico y difundo los resultados de innovaciones y avances científicos.										
	67. Oriento y acompaño a los alumnos en el desarrollo de los trabajos de investigación y la elaboración de su Tesis.										
13. Innovar y mejorar la actividad docente.	68. Me involucro y participo en proyectos y experiencias de innovación educativa.										
	69. Pruebo maneras diferentes de resolver problemas y atender las necesidades de los alumnos en el proceso de aprendizaje.										
	70. Experimento con nuevos métodos, técnicas y recursos que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.										
	71. Investigo, leo y me actualizo sobre las asignaturas de mi responsabilidad.										
	72. Promuevo intercambios académicos con profesores de otras universidades.										

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro									
		Presencial					A distancia				
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente	No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
<b>Dimensión 3. Vinculación con la colectividad (extensión)</b>											
14. Analizar el entorno, proponer proyectos y emprender, acciones y actividades orientadas a la solución de problemas de la comunidad, involucrando a los alumnos.	73. Motivo a los estudiantes para que participen de las necesidades y problemas sociales.										
	74. Soy proactivo y emprendedor.										
	75. Participo en actividades concretas que la UTPL realiza para mejorar las relaciones con la sociedad (misiones universitarias, actividades de solidaridad...).										
	76. Me intereso por establecer y mantener relaciones con otras instituciones educativas, de salud y el sector empresarial.										
	77. Monitoreo el desarrollo y ejecución del (los) proyecto (s) según el cronograma establecido.										
	78. Evalúo y analizo los resultados del proyecto (s) en los que participo.										
<b>Dimensión 4. Gestión institucional</b>											
15. Contribuir al desarrollo y buen funcionamiento de la institución.	79. Me involucro en el desarrollo de la institución.										
	80. Cumplo con responsabilidad y en los plazos establecidos las tareas asignadas en el departamento, sección departamental o titulación.										
	81. Distribuyo las responsabilidades y tareas en función de las potencialidades de cada miembro del equipo.										
	82. Gestiono apropiadamente los recursos (humanos, económicos y materiales) proporcionados por la institución.										
	83. Utilizo los servicios de la Internet para apoyar las tareas administrativas que mejoren el funcionamiento de la institución.										

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro																		
		Presencial					A distancia													
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente	No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente									
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4									
16. Aplicar estrategias de gestión que favorezcan la integración y el trabajo colaborativo de los equipos docentes.	84. Participo en reuniones de planificación, seguimiento y evaluación del departamento, sección departamental o titulación.																			
	85. Aplico estrategias de mediación cuando surgen conflictos dentro de los equipos de trabajo, procurando soluciones adecuadas para todos.																			
	86. Me involucro con otros departamentos o secciones departamentales en experiencias de innovación educativa orientadas a la mejora de la calidad de la docencia.																			
	87. Coordino las diferentes actividades con el resto de profesores de la asignatura u otras asignaturas.																			
	88. Establezco acuerdos con las personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.																			

Áreas o familias competenciales	<b>B. Competencias genéricas o transversales</b>
---------------------------------	--

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro				
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
		0	1	2	3	4
		<b>Dimensión 5: Valores y actitudes del ámbito personal</b>				
17. Cumplir con sentido ético, lealtad e integridad las diferentes funciones asumidas en la institución.	89. Me comprometo con la visión y misión institucional.					
	90. Actúo de acuerdo a los principios y valores del humanismo cristiano.					
	91. Respeto las normas éticas y sociales establecidas por la institución.					
	92. Tengo una imagen realista de mí mismo y soy coherente con mi jerarquía de valores.					
	93. Trato cordial y respetuosamente a todas las personas con quienes me relaciono.					
	94. Soy entusiasta, colaborador(a) y con actitud de servicio.					

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro				
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
		0	1	2	3	4
18. Comprometerse e implicarse con responsabilidad en la tarea docente.	95. Me gusta la docencia y disfruto enseñando.					
	96. Respeto las diferencias culturales, étnicas, sociales y religiosas de mis alumnos y compañeros.					
	97. Soy paciente, tolerante con los alumnos y colegas.					
	98. Soy persistente frente a los problemas y desafíos.					
	99. Escucho con atención los problemas de los estudiantes y me preocupo por ayudarles.					
<b>Dimensión 6: Valores y actitudes del ámbito interpersonal/social</b>						
19. Promover el desarrollo de un espíritu colegiado, participando activamente en los equipos de trabajo que integra.	100. Prefiero trabajar en equipo cuando hay posibilidad de hacerlo.					
	101. Soy flexible, receptivo y capaz de cambiar de acuerdo a las demandas del grupo.					
	102. Delego y reparto el trabajo de forma equitativa.					
	103. Participo en las tareas del equipo docente: compartiendo información, conocimientos y experiencias.					
	104. Contribuyo a la consolidación, cohesión y desarrollo de los equipos docentes.					
	105. Propongo estrategias que promuevan el desarrollo de un espíritu colegiado en los grupos en los que participo.					
	106. Promuevo la discusión de ideas, respetando las distintas opiniones que puedan darse.					
	107. Genero un clima de trabajo y autodisciplina en el grupo.					
20. Influir sobre las personas y grupos para contribuir a su desarrollo y alcanzar objetivos comunes. (Capacidad de liderazgo y comunicación)	108. Comunico mis iniciativas con claridad.					
	109. Reconozco y valoro la contribución de los demás en el logro de objetivos comunes.					
	110. Promuevo un liderazgo compartido con los miembros de mi equipo de trabajo.					
	111. Utilizo el diálogo para generar entendimiento y relaciones de colaboración.					
	112. Puedo comunicarme de forma oral y escrita en lengua inglesa.					
	113. Escucho con atención las ideas de los demás, aunque sean opuestas a las mías.					
	114. Mi comunicación con los estudiantes y colegas es fluida y espontánea, creando un clima de confianza.					

Agradezco su tiempo y su valiosa colaboración.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA  
UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA***La Universidad Católica de Loja***CUESTIONARIO ABREVIADO DE AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS  
DEL DOCENTE BIMODAL DE LA UTPL****Estimado (a) profesor (a):**

Ante la necesidad de potenciar el rol que cumple cada profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el equipo de investigación del IIPED realiza un estudio sobre el perfil requerido para desempeñar las funciones que como docente-investigador le corresponden desarrollar en nuestra institución.

Con esta finalidad y, a través del presente cuestionario, nos proponemos conocer su opinión sobre las competencias que posee y el nivel alcanzado; información que nos permitirá determinar cuáles son las necesidades formativas de los docentes.

**1. INSTRUCCIONES:**

- El cuestionario es anónimo, nadie conocerá la identidad de quien lo respondió; no hay respuestas correctas o incorrectas, nos interesa su realidad; por lo tanto, apelamos a su sensibilidad y compromiso institucional para que responda a todos los ítems con el máximo interés y la mayor sinceridad posible, a fin de obtener datos válidos para proponer acciones formativas.
- El instrumento está estructurado en torno a ocho competencias con sus respectivos indicadores. Lea con tranquilidad cada uno y responda marcando con una X en la columna correspondiente, según el nivel de competencia que usted considera que posee, en cada una de las cuestiones que se le plantean.
- La escala va de 0 a 4, donde el **(0)** significa que aún **no posee ese indicador** para realizar lo que se le presenta; **(1)** que posee el indicador en un nivel **básico**; **(2)** que tiene el indicador en un nivel **intermedio**; **(3)** que el nivel alcanzado es **bueno** y **(4) excelente**, cuando se siente totalmente competente para realizar lo manifestado.
- El cuestionario que le presentamos a continuación, comprende siete competencias específicas que se requieren para cumplir con las actividades de docencia, investigación, extensión y gestión en la UTPL y una competencia transversal que corresponde a los valores y actitudes propios del docente de nuestra institución.



## 2. DESARROLLO DEL CUESTIONARIO

Áreas o familias competenciales	A. Competencias específicas
---------------------------------	-----------------------------

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro				
		Presencial				
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
		0	1	2	3	4
<b>Dimensión 1: Docencia universitaria</b>						
<b>1.1. Planificación de la enseñanza</b>						
1. Diseñar y elaborar la guía didáctica y otros materiales y recursos educativos.	1. Selecciono y elaboro materiales y recursos didácticos para potenciar el aprendizaje.					
	2. Elaboro la guía didáctica cuidando que exista una total coherencia entre competencias, indicadores de aprendizaje, contenidos, actividades y evaluación.					
	3. Propongo en la guía didáctica diferentes estrategias y recursos de aprendizaje (ejemplos, explicaciones, resúmenes, comentarios, esquemas, mapas conceptuales, analogías, mentefactos, casos, tablas, imágenes, etc.).					
	4. Genero en la guía didáctica un “diálogo didáctico” permanente y motivador con el alumno.					
	5. Cito correctamente las ideas y conceptos que tomo de los diferentes autores en la elaboración de la guía didáctica.					
<b>1.2. Mediación del proceso de aprendizaje</b>						
2. Utilizar habilidades lingüísticas y de comunicación para relacionarse con los estudiantes.	<b>1.2.1 Competencias didáctico - metodológicas</b>					
	6. Identifico las barreras en la comunicación y planteo estrategias que permitan a los estudiantes expresarse con libertad sobre la asignatura, la docencia o el propio aprendizaje.					
	7. Respondo con agilidad a las preguntas e inquietudes que los alumnos me formulan.					
	8. Redacto de manera clara y precisa los mensajes dirigidos a los estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).					
	9. Explico de manera clara y ordenada, destacando los aspectos más importantes de la asignatura.					

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro				
		Presencial				
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
		0	1	2	3	4
3. Seleccionar, proponer estrategias, actividades y recursos que potencien el desarrollo de competencias y logro de aprendizajes significativos.	10. Promuevo en los estudiantes el desarrollo de las competencias genéricas seleccionadas para la asignatura.					
	11. Empodero a los estudiantes para que sean capaces de dirigir su propio aprendizaje.					
	12. Propongo estrategias y actividades creativas y variadas, para facilitar el desarrollo de las competencias y dinamizar el aprendizaje de todos los estudiantes.					
	13. Propongo a los alumnos trabajos colaborativos, a fin de promover la interacción y participación.					
	14. Recomiendo a los estudiantes fuentes de consulta (bibliografía, recursos abiertos de aprendizaje) útiles y de fácil acceso.					
	15. Aplico estrategias metodológicas que promuevan la corresponsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje y en el de los compañeros.					
<b>1.3. Evaluación del aprendizaje y de la actividad docente.</b>						
4. Evaluar y retroalimentar el desarrollo de las competencias, analizando los resultados obtenidos por los estudiantes en su aprendizaje.	16. Doy a conocer a los estudiantes desde el principio los criterios de evaluación que se aplicarán en la asignatura.					
	17. Aplico procedimientos para diagnosticar los conocimientos previos que traen los alumnos(as).					
	18. Selecciono técnicas y estrategias de evaluación formativa y sumativa, coherentes con las competencias que se quiere desarrollar.					
	19. Utilizo criterios de evaluación adecuados para valorar el trabajo realizado por los estudiantes a través de todo el curso.					
	20. Analizo los resultados de la evaluación continua y final y realizo comentarios personalizados a los estudiantes.					
	21. Propongo ejercicios y actividades de recuperación para resolver los problemas de aprendizaje de mis alumnos.					

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro				
		Presencial				
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
		0	1	2	3	4
<b>Dimensión 2: Investigación e innovación</b>						
5. Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación e innovación y necesarios para la institución y el avance científico de su área de conocimiento.	22. Identifico necesidades y selecciono temas o problemas para investigar.					
	23. Selecciono y evalúo la calidad de la información procedente de diversas fuentes.					
	24. Utilizo diversas técnicas de investigación.					
	25. Diseño instrumentos para la recolección de información.					
	26. Participo en los equipos de investigación del departamento.					
	27. Lidero, coordino y monitoreo proyectos de investigación en los que implico a los estudiantes.					
<b>Dimensión 3. Vinculación con la colectividad (extensión)</b>						
6. Analizar el entorno, proponer proyectos y emprender, acciones y actividades orientadas a la solución de problemas de la comunidad, involucrando a los alumnos.	28. Motivo a los estudiantes para que participen de las necesidades y problemas sociales.					
	29. Soy proactivo y emprendedor.					
	30. Participo en actividades concretas que la UTPL realiza para mejorar las relaciones con la sociedad (misiones universitarias, actividades de solidaridad...).					
	31. Me intereso por establecer y mantener relaciones con otras instituciones educativas, de salud y el sector empresarial.					
	32. Monitoreo el desarrollo y ejecución del (los) proyecto (s) según el cronograma establecido.					
	33. Evalúo y analizo los resultados del proyecto (s) en los que participo.					
<b>Dimensión 4. Gestión institucional</b>						
7. Aplicar estrategias de gestión que favorezcan la integración y el trabajo colaborativo de los equipos docentes.	34. Participo en reuniones de planificación, seguimiento y evaluación del departamento, sección departamental o titulación.					
	35. Aplico estrategias de mediación cuando surgen conflictos dentro de los equipos de trabajo, procurando soluciones adecuadas para todos.					
	36. Me involucro con otros departamentos o secciones departamentales en experiencias de innovación educativa orientadas a la mejora de la calidad de la docencia.					

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro				
		Presencial				
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
		0	1	2	3	4
	37. Coordino las diferentes actividades con el resto de profesores de la asignatura u otras asignaturas.					
	38. Establezco acuerdos con las personas sabiendo inspirar confianza y seguridad.					

Áreas o familias competenciales	B. Competencias genéricas o transversales
---------------------------------	---

COMPETENCIAS	INDICADORES	Nivel de Logro				
		No poseo el indicador	Básico	Intermedio	Bueno	Excelente
		0	1	2	3	4
		<b>Dimensión 5: Valores y actitudes del ámbito personal</b>				
8. Comprometerse e implicarse con responsabilidad en la tarea docente.	39. Me gusta la docencia y disfruto enseñando.					
	40. Respeto las diferencias culturales, étnicas, sociales y religiosas de mis alumnos y compañeros.					
	41. Soy paciente, tolerante con los alumnos y colegas.					
	42. Soy persistente frente a los problemas y desafíos.					
	43. Escucho con atención los problemas de los estudiantes y me preocupo por ayudarles.					

**Agradezco su tiempo y su valiosa colaboración.**