

UNIVERSIDAD AMAZÓNICA DE PANDO

DIRECCIÓN DE POSTGRADO



**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER
SCIENTIARUM EN PLANIFICACIÓN EDUCATIVA**

**MODELO DE CAPACITACIÓN Y DESARROLLO DE
COMPETENCIAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD
PÚBLICA DE EL ALTO**

Postulante: Lic. IVOLIO CANAVIRI GONZALES

Tutor: Dr. RAUL GUSTAVO EIDD AYALA PhD.

**La Paz – Bolivia
2013**

Dedicatoria

A Dios por permitirme culminar este trabajo y cumplir mis anhelos y sueños.

A mis familiares, especialmente a mis hijos: Grecia, Cristian y Danny por su paciencia y apoyo moral en todos mis proyectos, que se logró culminar con éxito.

A mi mamá Simona, a mis hermanos y hermanas y a mis sobrinos su admiración y apoyo moral es de valioso nivel en la realización de este trabajo.

A la Unidad Académica “Chaguaya”, Carrera Ciencias de la Educación, Universidad Pública de El Alto, colegas docentes y estudiantes que contribuyeron al logro de mi realización del postgrado profesional.

A la Carrera Ciencias de la Educación - Universidad Pública de El Alto por darme la oportunidad de realizar el trabajo de la docencia, preparación para el camino de perfeccionamiento de mis aptitudes y conocimiento del contexto educativo universitario.

A todos mi afecto, respeto y gratitud.

Agradecimientos

A la Casa Superior de la Universidad Amazónica de Pando por la iniciativa de apertura del Curso de Posgrado en la ciudad de La Paz a través de la Fundación Manos de Vida de MG.Sc. German Parra y como Coordinador inicial Dr. Raúl Gustavo Eidd Ayala PhD. Docente de investigación del Postgrado, por sus valiosas contribuciones y orientaciones.

A Dr. Fernando Mariscal Durán actual Coordinador Académico de Postgrado de la Universidad Amazónica de Pando, Sede La Paz, por su sinceridad profesional y amistad y el espíritu de emprendimiento de proyectar el horizonte de los profesionales de postgrado en educación.

A mis docentes de Postgrado y Administrativos por su valiosa labor, orientación y experiencia y transferencia de conocimientos en el curso de Postgrado de la Universidad Amazónica de Pando con Sede en la Ciudad de La Paz.

A todos mis más sincero reconocimiento y gratitud.

Agradecimientos Especiales

A mi tutor, Dr. Raúl Gustavo Eidd Ayala Ph.D., por sus orientaciones brindadas en los momentos más precisos y precisos durante el desarrollo del presente trabajo.

A las Autoridades de Nuestra Casa Superior de la Universidad Amazónica de Pando por brindar la confianza en la formación y cualificación de nuevos profesionales al servicio de nuestro país a través del curso de Postgrado.

Mil gracias.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	i
Agradecimiento.....	ii
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I.....	15
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1. Problemática.....	16
1.2. Formulación del problema.....	23
1.2.1. Pregunta principal	23
1.2.2. Preguntas secundarias	23
1.3. Objetivos de la investigación.....	24
1.3.1. Objetivo principal	24
1.3.2. Objetivos secundarios.....	24
1.4. Cuadro epistémico	25
1.5. Planteamiento de la Hipótesis.....	26
1.5.1. Variables.....	26
1.5.2. Operacionalización de variables	27
1.6. Diseño metodológico o Estrategia metodológica	28
1.6.1. Diseño de la investigación	28
1.6.2. Método.....	30
1.6.3. Tipo de estudio	35
1.6.4. Técnicas.....	35
1.6.5. Población y muestra	37
1.6.5.1. Población	37
1.6.5.2. Muestra.....	37
1.6.5.3. Instrumentos y herramientas.....	38
CAPÍTULO II.....	40
MARCO TEORICO (SUSTENTO TEORICO)	40
2.1. Educación	41
2.1.1. Conceptos.....	41
2.1.2. Educación comparada	42
2.1.3. Los métodos	43
2.2. La docencia.....	51
2.2.1. La labor docente	51
2.2.2. Caracterización del personal docente universitario.....	52
2.2.3. El docente en el contexto de distintos modelos de universidad	59
2.2.3.1. El modelo docente	59

2.2.3.2. El modelo profesional.....	60
2.2.3.3. El modelo científico o investigador.....	
2.2.3.4. El modelo educativo.....	
2.2.4. Docente universitario del Siglo XXI.....	65
2.3. Modelos pedagógicos en la Universidad.....	67
2.4. Formación y desarrollo humano.....	70
2.4.1. Misiones y funciones de la educación superior.....	71
2.5. Gestión educativa en la Universidad.....	72
2.6. Calidad educativa en la Universidad.....	74
2.6.1. Conceptos de calidad en la universidad.....	74
2.6.2. Calidad como excelencia.....	75
2.7. La evaluación del docente universitario.....	83
2.7.1. Modelos de evaluación de desempeño docente.....	88
2.7.2. Dimensiones de la evaluación docente.....	91
2.7.3. Eslabones del proceso de evaluación.....	92
2.7.4. Evaluación integral ante la docencia, investigación y extensión.....	94
2.7.5. Procedimientos y estrategias de la evaluación en la docencia.....	100
CAPÍTULO III.....	102
MARCO REFERENCIAL.....	102
3.1. Consideraciones.....	103
3.1.1. La universidad Pública de El Alto.....	103
3.1.2. Unidad Académica Chaguaya.....	104
CAPÍTULO IV.....	106
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	106
4.1. Resultados del levantamiento de la información de estudiantes.....	107
Gráfico N° 1.....	108
Rol del docente y ayuda pedagógica en resolución de los problemas.....	108
Gráfico N° 2.....	109
Rol del docente como orientador en los trabajos de investigación que realizan los estudiantes.....	109
Gráfico N° 3.....	110
Rol del docente como mediador y promovedor de la participación.....	110
Gráfico N° 4.....	111
El docente como facilitador de estrategias del aprendizaje y ayuda pedagógica.....	111
Gráfico N° 5.....	112
Características de las clases impartidas por los docentes y el uso de las nuevas técnicas en actividades para que fomenten el trabajo socio-comunitario.....	112
Gráfico N° 6.....	113
El rol del docente como promovedor del uso de las nuevas tecnologías de información social en el proceso de enseñanza aprendizaje.....	113
Gráfico N° 7.....	114

Rol del docente respecto a la evaluación integral considerando el desarrollo de las dimensiones de la persona.	114
4.1.1. Docencia.....	
4.2. Resultados obtenidos de los docentes de la Unidad Académica de Chaguaya	
La importancia de la enseñanza como una pedagogía de ayuda diferenciada y centrada en el estudiante.....	142
Gráfico N° 9	143
El docente busca previamente información sobre la formación profesional de sus estudiantes universitarios.....	143
Gráfico N° 10	144
Rol del docente que toma en cuenta la demanda de la sociedad en la formación de sus estudiantes	144
Gráfico N° 11	145
Cuando usted detecta que algunos estudiantes tienen problemas ¿realiza un trabajo de apoyo directo conversando con ellos	145
Gráfico N° 12	146
El docente al detectar debilidades en el aprendizaje de los estudiantes, organiza sesiones o clases adicionales para ellos.	146
Gráfico N° 13	147
Uso de los medios didácticos y audiovisuales para aumentar el aprendizaje de los estudiantes con desventajas.	147
Gráfico N° 14	148
La práctica de la evaluación integral.....	148
4.3. Resultados obtenidos del Director de la Carrera Ciencias de la Educación – Unidad Académica de Chaguaya	149
CAPÍTULO VI PROPUESTA.....	152
CAPITULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	164
6.1. CONCLUSIONES	165
6.2. RECOMENDACIONES.....	166
Bibliografía.....	169
ANEXOS.....	174

INDICE DE GRAFICOS

Grafico N° 1

Rol del docente y ayuda pedagógica en resolución de los problemas.....108

Grafico N° 2

Rol del docente como orientador en los trabajos de investigación que realizan los estudiantes109

Grafico N° 3

Rol del docente como mediador y promovedor de la participación.....110

Grafico N° 4

El docente como facilitador de estrategias del aprendizaje y ayuda pedagógica.111

Grafico N° 5

Características de las clases impartidas por los docentes y el uso de las nuevas técnicas en actividades para que fomenten el trabajo socio-comunitario.112

Grafico N° 6

El rol del docente como promovedor del uso de las nuevas tecnologías de información social en el proceso de enseñanza aprendizaje.....113

Grafico N° 7

Rol del docente respecto a la evaluación integral considerando el desarrollo de las dimensiones de la persona.114

Grafico N° 8

La importancia de la enseñanza como una pedagogía de ayuda diferenciada y centrada en el estudiante.....133

Grafico N° 9

El docente busca previamente información sobre la formación profesional de sus estudiantes universitarios.143

Grafico N° 10

Rol del docente que toma en cuenta la demanda de la sociedad en la formación de sus estudiantes144

Grafico N° 11

Cuando usted detecta que algunos estudiantes tienen problemas ¿realiza un trabajo de apoyo directo conversando con ellos145

Grafico N° 12

El docente al detectar debilidades en el aprendizaje de los estudiantes, organiza sesiones o clases adicionales para ellos.	146
Grafico N° 13	
Uso de los medios didácticos y audiovisuales para aumentar el aprendizaje de los estudiantes con desventajas.....	147
Grafico N° 14	
La práctica de la evaluación integral.....	148

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote, es preparar al hombre para la vida”

(J. Martí 1963:281, T8)

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior Contemporánea tiene la misión de “formar profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social”, misión que no es posible cumplir desde los postulados de una enseñanza tradicional que centra la atención en el docente como transmisor de conocimientos y valores que son reproducidos por los estudiantes de forma acrítica y descontextualizada de la práctica profesional.

La formación del ciudadano responsable, competente y comprometido que la sociedad actual necesita, es sólo posible desde una nueva concepción del docente como persona que acompaña al estudiante en el proceso de construcción de conocimientos, actitudes y valores, en el que asume nuevas funciones que se expresan en su condición de gestor de información, guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y que se resumen en su condición de modelo educativo.

Uno de los problemas que afronta los sistemas educativos a nivel mundial es la formación de profesionales capaces de responder a los nuevos desafíos en el campo científico, técnico, tecnológico y educativo para transformar de manera activa y creadora, la realidad en beneficio del propio hombre. Es en este sentido, la formación de recursos es fundamental en un centro educativo independientemente sea el nivel de formación.

En la actualidad son mayores y más complejas las demandas que se le presentan a la universidad en el ámbito pedagógico, vinculadas a la formación de profesionales competentes para hacer frente al obsoleto y vigente paradigma tradicional de enseñanza, que aún mantiene su legado en la mayoría de las instituciones educativas a nivel internacional.

En este sentido la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998) se pronunció a favor de cambios sustanciales en la enseñanza al plantear en su

artículo, En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige mayores compromisos y competencia, reformas en profundidad.

En la actualidad, estos esfuerzos han estado dirigidos en su mayoría a preparar al formador en conocimientos teóricos, tanto de la ciencia particular como pedagógicos, desvinculados en su mayoría de la práctica acerca de cómo el estudiante aprende y cómo instrumentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica profesional, lo que lleva a que una vez egresado el nuevo profesional, realice una labor pedagógica totalmente tradicional, instrumental, enciclopédica, que responde además a las exigencias administrativas de la educación actual: vencer los contenidos y justificar la promoción.

La formación de recursos humanos en la educación ha constituido un importante instrumento de garantía para posibilitar el desarrollo desde que la sociedad humana comenzó a organizarse en grupos superiores desde las hordas primitivas. De ahí, que la formación permanente de los docentes universitarios, a lo largo de su ciclo vital profesional, constituye como uno de los factores claves para el desarrollo de la sociedad y establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente.

De tal manera el modelo de la formación de recursos humanos es una necesidad ineludible desde diversas visiones, tanto para continua actualización y capacitación de los profesionales de la transferencia de conocimientos de diferentes áreas de conocimiento y en los modelos estratégicos de formación, del mismo modo sean capaces de responder a los cambios vertiginosos y complejas expectativas sociales respecto al desempeño docente, aspecto que incide significativamente en la eficacia del sistema educativo universitario de Bolivia y la calidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza que marcan relevancia y pertinencia en este contexto.

De tal manera que una institución universitaria depende en gran parte, lo que sean sus directivos y sus docentes desempeñen a favor de la educación impartida, para ello, es evidente contar medidas que puedan evaluar la práctica docente, motivo por el cual, la presente investigación se centra en identificar los avances en cuanto esta temática, para ello se recurre a los siguientes capítulos:

Inicialmente el Capítulo I, se plantea el planteamiento del problema, en el que se identifica los elementos que conforman éste aspecto, seguidamente, los objetivos que guiaron el proceso de estructuración de la investigación. Se delinearon las estrategias de la metodología de la investigación que se asumió para la construcción del estudio investigativo.

En el Capítulo II, se hace la presentación del sustento teórico, en base a fundamentos bibliográficos, para ello, se recurrió a fuentes documentales de diferentes autores, enfocados en temáticas de la educación superior y el desempeño y evaluación docente.

El Capítulo III, hace alusión al marco referencial, en el que se presenta los antecedentes del sector de estudio, en este caso, la Unidad Académica de Chaguaya, en específico la Carrera de Ciencias de la Educación perteneciente a la Universidad Pública de El Alto.

Posteriormente, en el Capítulo IV, se presentan los resultados obtenidos de la intervención y levantamiento de información *in situ*, cabe decir, en el establecimiento, donde los estudiantes y docentes se constituyeron en fuentes de información mediante el empleo de instrumentos como la encuesta, mediante el cual se obtuvieron diversas manifestaciones acerca de la temática abordada.

En el capítulo V, hace alusión a la propuesta que se generó en base a los resultados obtenidos de la presente investigación, la cual se estructura en base a necesidades y requerimientos identificados.

Finalmente, se presente las conclusiones y recomendaciones a las que se arribaron con la investigación teórica y de campo.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Problemática

La Educación Superior contemporánea enfrenta grandes desafíos. Debatir de educación es colocarse frente a frente con la tarea de definir el futuro de una sociedad, esto significa proyectar el ser y la calidad de las personas en el futuro. Por un lado es evidente que se necesita un mayor énfasis en el acceso lo cual implica un aumento de la cobertura y una tendencia a la masificación. Por otra parte se requiere una estrategia integral para disminuir la deserción universitaria; acciones más decididas para lograr su inclusión en la globalización, un cambio de foco hacia la investigación como pilar de la generación de conocimiento y un mayor protagonismo no sólo en la identificación de los problemas micro y macro sociales sino en aporte con solución.

En tal sentido la globalización no se limita al aspecto puramente económico; en realidad, es un proceso pluridimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, y otros. Sin embargo, es la globalización económica la que arrastra a todas las demás, y se caracteriza por ser asimétrica, a tal punto que el mismo George Soros, gran gurú del capitalismo, acepta que la economía global no ha conducido a la formación de una sociedad global, donde los beneficios de la globalización sean mejor distribuidos.

Por otra parte, la globalización es inescapable. Y no es buena ni mala, depende de cómo nos insertamos en ella, para sacarle beneficios, como lo han hecho los países del sudeste asiático, China y la India, generando sus propios modelos de inserción. Llegó para quedarse. El Informe Delors nos dice que “la globalización es el fenómeno más dominante en la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida diaria de las personas”. La Educación para el siglo XXI debe enseñarnos a vivir juntos en la “*aldea planetaria*” y a desear esa convivencia.

Ese es el sentido del “*aprender a vivir juntos*”, uno de los pilares de la Educación para el siglo XXI, de suerte que podamos transformarnos en “*ciudadanos del mundo*”, pero sin perder nuestras raíces culturales, ni nuestra identidad como naciones. Afirma al respecto Manuel Castells: “No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales. Por eso es esencial, para esa navegación ineludible y potencialmente creadora, contar con una brújula y un ancla. **La brújula:** la **educación**, información, conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo. **El ancla:** nuestras **identidades**. Saber quiénes somos y de dónde venimos para no perdernos a dónde vamos”.

Es en este sentido, la educación a lo largo de toda la historia de humanidad siempre ha exigido y exige que el personal docente capacite y actualice de manera permanente y mejore sus capacidades académicas, pedagógicas, didácticas y sus métodos de enseñanza, que se basan principalmente en periodos cortos de enseñanza superior y en establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente.

La educación ha constituido un importante instrumento de garantía para posibilitar el desarrollo desde que la sociedad humana comenzó a organizarse en grupos superiores a las hordas primitivas. A su vez, el desarrollo social impone nuevas pautas a la educación, por lo que pudiera plantearse que educación y desarrollo son dos categorías que, en interacción dialéctica, se presuponen y se complementan.

Si bien el conocimiento científico siempre ha sido un factor clave para el desarrollo de la sociedad, el grado de sofisticación alcanzado en productos y procesos ha hecho de la ciencia y otros saberes técnicos pilares indispensables del crecimiento. La competitividad de las empresas y de los países se sustenta cada vez más en la innovación y el aprendizaje. El ciclo de vida de los productos se ha acortado y el ritmo del cambio tecnológico se ha acelerado, haciendo que las capacidades tecnológicas requeridas para participar de los mercados más dinámicos y para

asegurar puestos de trabajos calificados y salarios altos, sean cada vez más complejas.

Enfrentar con éxito estos desafíos requiere de esfuerzos deliberados y sostenidos en el tiempo, encarados no desde una perspectiva individual sino sobre la base de un enfoque sistémico. La noción de Sistema de Innovación se presenta como una potente herramienta tanto para el análisis como para la formulación de políticas fundamentalmente las políticas educativas. Esto no debe sorprender si se tiene en cuenta que en los distintos modelos de desarrollo que han prevalecido, la innovación y el aprendizaje han ocupado un lugar residual o secundario.

La formación permanente de los docentes universitarios, a lo largo de su ciclo vital profesional, constituye como uno de los factores determinantes en nuestra sociedad una necesidad imprescindible e ineludible desde diversas visiones, para continua actualización de los profesionales de la transferencia de conocimientos de diferentes áreas de conocimiento y en los modelos estratégicos de formación, del mismo modo sean capaces de responder a los cambios vertiginosos y complejas expectativas sociales respecto al desempeño docente, aspecto que incide significativamente en la eficacia del sistema educativo universitario de Bolivia y la calidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza que marcan relevancia y pertinencia en este contexto.

De tal manera que, la formación universitaria depende en gran parte, lo que sean sus directivos y sus docentes actualizados y capacitados, es decir contar con equipo de recursos humanos en la transformación social. Pero por otra parte se tiene la ventaja de que existen modelos, tanto antiguos como actuales, que se aproximan a este ideal difícil. Ellos nos animan a caminar, siguiendo penosamente pero con entusiasmo sus huellas. Si una universidad logra asegurar la excelencia de sus docentes, tiene asegurada, en buena proporción, su excelencia como institución de educación superior.

No sería posible hablar de desarrollo social sin tener en cuenta el desarrollo educacional de alta competencia, como tampoco este último sería viable sin una adecuada política que condicione su evolución. Como se conoce, las políticas guían los procesos humanos, y la educación no está exenta de esta particularidad. Sin embargo la ausencia de una política de formación de recursos humanos, tampoco sería posible lograr una educación de calidad conforme a la demanda social del actual contexto.

El desarrollo educacional depende, en gran medida, del modelo de capacitación docente permanente, de la naturaleza y la esencia de la política educacional que se aplique en su administración. Teniendo en cuenta que el desarrollo de todos los subsistemas educacionales está sometido a los dictados de la política educacional.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar y proponer la concreción de la Política Educacional a través de uno de los subsistemas de la educación superior: la capacitación permanente de sus docentes en la formación de recursos humanos más adecuados para identificar la visión del país y que formen parte de solución de las problemáticas sociales, culturales, políticas y económicas; obviamente en parte es la responsabilidad y el papel de la universidad y del Subsistema de educación superior bajo la tuición del Viceministerio de Educación Superior.

Baena y Bar:(2000) plantea que “la sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público estudiantil, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápida y permanente evolución cultural y social”. Enfatiza especialmente en la juventud en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

De ahí, que la universidad, como organismo rector de la educación, la cultura y la ciencia, ofrezca al estudiante universitario investigador un ámbito ideal para el

desarrollo de la investigación científica y competir eficientemente en el mercado laboral. La actividad de investigación, dentro de este espacio, tiene como propósito producir la información necesaria para introducir mejoras en la calidad de vida de la población. Bajo esta perspectiva, la investigación científica es un proceso cuidadosamente dirigido, formal, sistemático e intensivo, estrechamente vinculado con la teoría y la praxis.

De esta manera, la investigación universitaria es parte esencial en el proceso formativo dentro de los niveles de pregrado, puesto que constituye una actividad inherente al desarrollo curricular de cada carrera universitaria. Por eso, en el plan de estudios de cada programa académico, se incluye una serie de cursos, cuyo fin es garantizar la formación de los estudiantes en los aspectos epistemológicos y metodológicos básicos del proceso investigativo, así como otras actividades tendentes a desarrollar el espíritu investigativo en el estudiantado, el cual culmina con un ejercicio de investigación como requisito académico, al final de la carrera.

En tal sentido, también se destaca que la visión de la investigación universitaria como materia de formación, establece tres características fundamentales, a saber: es dinámica, porque no se limita al aprendizaje de las verdades heredadas sino que permite nuevas verdades, que, incluso, cuestionan las clásicas; es pluralista, porque se niega a pretender que las respuestas son únicas y predeterminadas, y, por último, es formativa ya que insta, en el estudiante universitario, la noción de que todo está por hacer y lo impulsa a empezar a hacerlo. Esta situación trae mayor capacidad y oportunidad en ocasiones, problemas relacionados con la adecuada y oportuna inserción laboral de los jóvenes.

Actualmente inquieta a más de millares de jóvenes en nuestro medio, en cuanto a la posibilidad de encontrar un empleo una vez concluidos sus estudios, que representa una preocupación. La garantía de empleo constituye una prioridad estratégica. Por ello cada universidad debe asegurar el mercado laboral de sus

profesionales en situaciones dignas que en el futuro eviten engrosar a la línea de los desocupados.

El avance del conocimiento científico y tecnológico han alcanzado un nivel tan alto, que las instituciones educativas superiores no pueden continuar con los sistemas tradicionales de educación y además porque deben de contribuir al desarrollo socioeconómico de la región, y especialmente en las zonas deprimidas del país, es por esta razón fundamental que urge un cambio institucional y profesional acorde en el sentido del marco de la competencia del mercado, no como una mera asimilación sino, como una propuesta propositiva, reconstructiva y visionaria con sentido humanitaria.

En todo lo expresado anteriormente se refleja, en última instancia, una falta de esfuerzo por conceptualizar de una manera diferente la función docente en la universidad, por ser un recurso fundamental en la transformación educativa y competente ubicándola en todas sus dimensiones, entre las cuales como responsabilidad de la universidad y el desempeño docente factor más influyente en la formación de profesionales con alto grado de compromiso social y desde esta perspectiva, considerar sus necesidades de contar con un modelo de capacitación permanente y actualización docente.

Los antecedentes señalados en los párrafos del presente trabajo de investigación están orientados a la descripción de la realidad en la Unidad Académica de Chaguaya, Carrera Ciencias de la Educación dependiente de la Universidad Pública de El Alto. El estudio describe fundamentalmente el comportamiento académico del plantel docente, obviamente todos cuentan con grado académico de licenciatura y con grado de magister es excepcional. Respecto a la modalidad de vinculación del docente con la universidad no es por lo general con dedicación a tiempo completo, esto es en función las características peculiares del sistema organizacional del Estatuto de la Universidad Pública El Alto, en el cual predominan docentes invitados bajo la convocatoria pública.

En cuanto a la organización de los períodos académicos, lo más frecuente es la organización de dos períodos o dos semestres por año, en lo referido el inicio de los periodos académicos, generalmente apertura en mes de marzo y agosto. En relación a la asistencia total de los estudiantes en clases se realiza en mes de abril, debido a circunstancias mediáticas hasta idiosincrasia contextual especialmente social y cultural del sector altiplano que arrastra desde la vida escolar.

En tal sentido, considerando la diversidad de grandes recursos existentes en la región del Distrito del Puerto de Carabuco, y en caso de la presencia de educación superior tiende a tener gran relevancia y en relación a la problemática y necesidades con la idiosincrasia de sus habitantes, que incluye a toda la aglomeración poblacional asentadas en esa región del departamento de La Paz, del Estado Plurinacional de Bolivia sector fronterizo con el vecino país del Perú.

En este sentido, la situación real en relación al proceso de enseñanza aprendizaje realizado por los docentes es fundamental en su desempeño, en vista que son actores responsables en la educación de los futuros profesionales; también implica la toma decisiones y compromisos del docente que determinaría la voluntad de rechazarla o aceptarla en la transformación de la práctica educativa en la Universidad con un recurso dinamizador de la competencia profesional.

En este contexto, el modelo de capacitación docente para la formación permanente de recursos humanos como factor determinante de la transformación educativa en la universidad, se traduce en el desempeño y competencia profesional que se debe constituirse en una herramienta indispensable para incrementar las posibilidades de alcanzar la excelencia educativa en la institución universitaria, y por tanto en todo el sistema de educación superior en Bolivia y para el caso específico en la Unidad Académica Chaguaya Carrera Ciencias de la Educación dependiente de la Universidad Pública El Alto.

Además, la formación de recursos humanos a través de un modelo de capacitación docente como política institucional, no es una política educativa de larga data y tradición en Bolivia, y sobre ella no se ha acumulado suficiente experiencia teórica y práctica, como para asegurar que cualquier Departamento junto a su Universidad de la región que decida iniciar y alentar una política de este tipo, pueda partir solamente de estudiar y aplicar los conocimientos acumulados en cada región.

En concreto, el problema identificado se refleja en la carencia de un modelo de capacitación docente como una política de la formación permanente de recursos humanos, dejando de lado la ponderación y consideraciones a la práctica y competencia docente, situación que acarrea consigo continuas fallas dentro del servicio educativo superior, aspectos que hacen imperiosa nuevas formas de intervención en políticas institucionales de educación.

1.2. Formulación del problema

Considerando la base del planteamiento se presenta la siguiente interrogante:

1.2.1. Pregunta principal

¿De qué manera el desarrollo de un modelo de capacitación y competencias docentes, mejorará el rol del profesional universitario de la UPEA?

1.2.2. Preguntas secundarias

- ¿Qué características definen el rol del docente universitario en la formación y competencia profesional de los estudiantes en la Unidad Académica de Chaguaya, Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto?

- ¿Cuál es el modelo educativo que enmarcan su práctica pedagógica los docentes universitarios en la Unidad Académica de Chaguaya, Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto?
- ¿Qué características tiene la gestión de la Unidad Académica de Chaguaya, Carrera Ciencias de la Educación, en planificación, ejecución, seguimiento, monitoreo y evaluación de las acciones de competencias docentes?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo principal

“Desarrollar un modelo de capacitación y competencias docentes para mejorar el rol del profesional universitario en la UPEA”

1.3.2. Objetivos secundarios

- Establecer las características que definen el rol del docente en la formación y competencia de los estudiantes en la Unidad Académica de Chaguaya, Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.
- Determinar en qué modelo educativo se enmarcan su práctica pedagógica los docentes en la Unidad Académica de Chaguaya, Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.
- Establecer qué características tiene la gestión en la Unidad Académica de Chaguaya, Carrera Ciencias de la Educación, planificación, ejecución, seguimiento, monitoreo y evaluación de las acciones del desempeño y competencia que los docentes brindan a los estudiantes.

1.4. Cuadro epistémico

PROBLEMÁTICA	OBJETIVOS
PROBLEMA (PREGUNTA) PRINCIPAL. <i>¿De qué manera el desarrollo de un modelo de capacitación y competencias docentes, mejorará el rol del profesional universitario de la UPEA?</i>	OBJETIVO PRINCIPAL. <i>“Desarrollar un modelo de capacitación y competencias docentes para mejorar el rol del profesional universitario en la UPEA”</i>
PROBLEMA SECUNDARIO 1. <i>¿Qué características definen el rol del docente universitario en la formación de competencia en educación superior para el profesional egresado de la UPEA?</i>	OBJETIVO SECUNDARIO 1. Establecer características que definen el rol y competencia del docente en educación superior, en la formación de los estudiantes en la UPEA
PROBLEMA SECUNDARIO 2. <i>¿Cuál es el modelo educativo que enmarca la práctica pedagógica de los docentes universitarios en la UPEA?</i>	OBJETIVO SECUNDARIO 2. Determinar en qué modelo educativo se enmarca la práctica pedagógica de los docentes en educación superior de la Unidad Académica de la UPEA
PROBLEMA SECUNDARIO 3. <i>¿Cuáles son las características de la Unidad Académica de la UPEA en relación a la planificación, ejecución, seguimiento, monitoreo y evaluación de las competencias de los docentes de educación superior?</i>	OBJETIVO SECUNDARIO 3. Constituir características en la gestión de la Unidad Académica de la UPEA, realizando la planificación, ejecución, seguimiento, monitoreo y evaluación de las acciones del desempeño y competencia que los docentes en educación superior otorgan a los estudiantes.

1.5. Planteamiento de la Hipótesis

Reflexionando, en la presente investigación se trata de dar respuesta al problema planteado por medio de indagación empírica, por ser uno de los procedimientos más usuales; en vista que comprende la aplicación de una serie de técnicas muy útiles que facilitan la revisión, recopilación, organización y análisis de los documentos consultados de acuerdo al objeto de estudio.

Considerando el tipo de investigación que se plantea se declara la siguiente hipótesis de investigación:

“El desarrollo de un modelo de capacitación y competencias docentes, mejora el rol del profesional universitario de la UPEA”

1.5.1. Variables

Variable Dependiente

Desarrollo de un Modelo de Capacitación y Competencias Docentes

Variable Independiente

Mejorar el Rol del Profesional Universitario

1.5.2. Operacionalización de variables

La inserción de un modelo de formación de Recursos Humanos generará competencias de docentes en educación superior para la formación integral del profesional universitario de la UPEA

Variables	Definición Conceptual	Dimensión	Indicador	Escalas	Instrumento
VARIABLE DEPENDIENTE Desarrollo de un Modelo Competencias docentes	El modelo de competencias docentes se puede definir como el cumplimiento del deber como algo o alguien que funciona, el cumplimiento de las obligaciones inherentes a la profesión, cargo u oficio, actuar, trabajar y dedicarse a una actividad satisfactoriamente	Proceso de Enseñanza Aprendizaje	Organiza su formación continua	Si No A veces	Cuestionario
			Domina y estructura lo saberes		
			Planifica los PEA		
			Lleva a la práctica los PEA		
			Evalúa los PEA		
			Construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo		
			Contribuye a la generación de un ambiente sano e integral		
			Participa y apoya a la gestión institucional		
VARIABLE INDEPENDIENTE Mejorar el Rol del Profesional Universitario	Es el conjunto integrado de procesos, y que preserva al capital humano, para actualizar, capacitar e incrementar el desarrollo profesional y personal que implica la gestión del conocimiento y de las competencias.	Gestión de Aula	Resolución de problemas	Siempre Casi Siempre Casi Nunca Nunca	Cuestionarios
			Orientador a la Investigación		
			Mediador y promueve la participación		
			Facilita estrategias de aprendizaje		
			Trabajo socio-comunitario		
			Uso de las TIC's		
			Evaluación Integral		

1.6. Diseño metodológico o Estrategia metodológica

1.6.1. Diseño de la investigación

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación de carácter NO EXPERIMENTAL, siendo que se realizó una investigación en el cual no se alteró o manipuló deliberadamente las variables. *"La investigación no experimental es una investigación sistemática y empírica en las que las variables independientes no se manipulan por que ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y, dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural"* (Hernández, 2003:191).

Dentro de la investigación NO EXPERIMENTAL existen 2 tipos de estudio que son: el transversal o transeccional y el longitudinal.

El presente trabajo se enmarcó dentro del tipo TRANSVERSAL o TRANSECCIONAL (Hernández, 2003:192), *debido a que centra su análisis en un solo momento, en un tiempo único; además, porque su principal objetivo se basa en identificar los elementos para construir un modelo de evaluación docente.*

- Exploratoria, el propósito del presente trabajo de investigación se centra en explorar las variables del fenómeno dado, para recolectar datos y su propósito es indagar y valorar su incidencia e interrelación. Una vez seleccionado el ambiente, lugar o contexto, se procederá a la familiarización de la realidad, para lo cual se continuará las actividades que se exponen a continuación:
- Explorar y obtener información posible, real y relevante del contexto previo sumergimiento en él (cuadros estadísticos, documentos, informes anuales, entrevista a autoridades educativas locales y a padres de familia).
- Participar en algunas actividades para generar acercamiento a las personas y su contexto.

- Conversar con los miembros y autoridades, sondeando de manera paulatina su disponibilidad hacia el estudio y su consentimiento para permitir nuestra participación.
- Definir la selección de la muestra identificando a los informantes clave adecuados para la investigación.
- Aplicar el cuestionario de sondeo a cada uno de los subgrupos de la muestra.
- Aplicar el cuestionario dirigido al grupo de estudiantes de la carrera ciencias de la educación que, permitirá conocer aspectos que hacen a sus realidades, necesidades y la calidad del aprendizaje que reciben, desempeño y la orientación del apoyo que reciben del docente.
- Aplicar el cuestionario dirigido al grupo de docentes y al coordinador que atienden a los estudiantes que, permitirá conocer aspectos relacionados al de formación académica, apoyo social, y orientación que brindan los docentes hacia los estudiantes de la carrera ciencias de la educación.
- Descriptiva, el propósito es describir variables (comunidades, eventos, fenómenos o contextos) e indagar y valorar su incidencia e interrelación con una visión dentro del enfoque cuali-cuantitativo, organizado en subgrupos de investigación.
- Propositiva, el propósito se centra en explorar las variables del fenómeno dado en un momento determinado y recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único y su propósito es describir variables (comunidades, eventos, fenómenos o contextos) e indagar y valorar su incidencia e interrelación en un momento dado, proporcionando una visión dentro del enfoque cualitativo, organizado en subgrupos de investigación
- Sincrónica con el Tiempo, el trabajo de investigación se centrará en explorar las variables del fenómeno dado en un momento determinado y recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único.
- Cuali-Cuantitativo, el presente trabajo de investigación adoptará un enfoque cuali-cuantitativo considerando la problemática de valoración que se plantea, pretendiendo desarrollarse en un marco flexible de eventos, sus descripciones, y

comprensiones, con el propósito de reconstruir una realidad, tal y como la observan los actores del sistema socio cultural definido.

1.6.2. Método

Para alcanzar los objetivos de la investigación se utilizaron los métodos de *inducción* y el análisis. En lo que respecta la inducción, se basa en un análisis general del contexto personal de la población objeto de estudio y la necesidad de contar con un efectivo modelo de evaluación docente. Se empleó el análisis, “utilizando este para la separación material o mental del objeto de investigación en sus partes integrantes con el propósito de descubrir los elementos esenciales que lo conforman” (Hernández, 2003:67), mismo que contribuyó a identificar los elementos perceptuales de la necesidad orientadora para el futuro próximo de los estudiantes del último grado de secundaria.

Asimismo, se empleó el *método cualitativo*, por ser un estudio interpretativo de la subjetividad de los individuos y de los productos que resultan de su interacción, ya que interesó estudiar el significado que los individuos, atribuidos a sus circunstancias, y los tipos de conductas que se derivan de las definiciones de la situación de su inmediato próximo reto, en este caso la continuidad de sus estudios universitarios.

Paralelamente, la investigación también asumió el *método teórico* como parte fundamental para la construcción y sustentación de diferentes indicadores que guiaron el desarrollo del mismo.

Realizar una investigación requiere, como rigor del trabajo científico, de una selección adecuada del tema objeto del estudio, de un buen planteamiento de la problemática a solucionar y de la definición del método científico que se utilizará para llevar a cabo dicha investigación. Aunado a esto se requiere de técnicas y herramientas que auxilien al maestrante a la realización de su investigación, en este

caso al desarrollo de su tesis. Entre las técnicas más utilizadas y conocidas se encuentran:

- **Revisión Bibliográfica.** La investigación de carácter documental se apoya en la recopilación de antecedentes a través de documentos gráficos formales e informales, cualquiera que éstos sean, donde el investigador fundamenta y complementa su investigación con lo aportado por diferentes autores. Los materiales de consulta suelen ser las fuentes bibliográficas, iconográficas, fonográficas y algunos medios magnéticos, tal y como se muestra en la figura siguiente:
- *De tipo general.* Expuestos en forma elemental.
- *De texto.* Para el estudio de alguna disciplina.
- *Especializados.* Para profesionales o investigadores.
- Educación Comparada

Población que concluyó estudios superiores

Población	Universitaria		No universitaria				Total
	Licenciatura	Técnico	Militar o policial	Normal	Técnico de instituto	Otro	
Indígena	46.157	15.436	2.175	27.263	9.335	2.899	103.265
Quechua	26.604	7.893	1.189	15.007	4.725	1.614	57.032
Aimara	14.344	5.845	800	10.339	3.470	1.017	35.815
Guaraní	1.523	464	60	507	263	61	2.878
Chiquitano	1.341	545	37	601	430	59	3.013
Moxeño	824	295	47	355	208	55	1.784
Otro indígena	1.521	394	42	454	239	93	2.743
No indígena	66.371	16.712	1.883	17.142	10.645	3.343	116.096
Total	112.528	32.148	4.058	44.405	19.980	6.242	219.361

Fuente: *Recuperación de Datos para Áreas Pequeñas por Microcomputador (REDATAM) del Instituto Nacional de Estadística de Bolivia. Cochabamba, noviembre 2008.*

“El 45% de indígenas concluyó con una licenciatura, frente a un 57% de la población no indígena; a nivel técnico universitario la población indígena y no indígena presentan porcentajes similares de 14%; mientras que las carreras no universitarias, relacionadas con el ejército y la policía, la población indígena, con un 2,1%, supera a la población no indígena que alcanza al 1,6%. Lo que sí se destaca es la carrera docente, pues un 26% de indígenas concluyeron la educación superior en una escuela normal. En contraste, sólo 15% de la población no indígena logró profesionalizarse en una escuela normal”. (REDATAM).

Es evidente que los indígenas, con relación a los no indígenas, son los que presentan menores tasas de acceso y culminación en la educación superior, en general, y en la universitaria, en particular. Esta situación es debido que, desde sus orígenes fue diseñada por y para no indígenas; es decir, para criollos y mestizos que siempre ocuparon y aún ocupan de manera exclusiva las diversas instancias del poder formal, tanto en el Estado como en la sociedad civil.

Por ello, los conocimientos que se transmiten y se desarrollan corresponden a este sector social que, mediante procesos de hegemonía cultural, pretendió la homogenización, en correspondencia con el modelo de Estado-nación liberal que privilegia lo mono y único frente a lo pluricultural y diverso.

Comparación de la relación del presupuesto de educación superior con el presupuesto educativo y tamaño del sector privado. 1994-1995

Rango de las relaciones	Países	Proporción de matrícula en el sector privado %	Presupuesto de Educación Superior sobre Presupuesto Educativo %
Más de 40%	Venezuela	43.6	35.6
	Brasil	35.5	58.4
Entre 30-40%	Nicaragua	33.9	34.2
	Guatemala	28.6	28.8
	Bolivia	26.8	8.5
	Panamá	22.7	8.4
Entre 20-30%	Costa Rica	22.1	23.9
	Ecuador	21.4	23.2
	Uruguay	20.4	6.0
	Honduras	20.4	12.5
	Colombia	19.9	64.1
Entre 15-20%	Paraguay	19.3	46.7
	Chile	19.1	53.6
	Argentina	16.5	20.3
Entre 10-15%	Perú	13.8	35.9
	El Salvador	12.8	69.1
	México	10.4	25.2
<i>Promedios</i>		<i>20.4</i>	<i>38.1</i>

Fuente: García Guadilla, 1998.

Nivel de instrucción y años de escolaridad
(población de 25 a 59 años de edad)

	Población de 25 a 44 años			Población de 49 a 59 años			Población de 25 a 59 años		
País	Urbana	Rural	Variación decenal, población urbana ^a	Urbana	Rural	Variación decenal, población urbana ^a	Urbana	Rural	Variación decenal, población urbana ^a
Argentina*	10,52	---	1,24	9,22	---	1,09	10,05	---	1,21
Bolivia**	9,25	4,53	---	7,39	2,54	---	8,70	4,53	---
Brasil**	7,29	3,54	0,93	5,39	1,86	0,82	6,74	3,54	0,90
Chile*	11,22	7,43	1,06	9,20	4,84	1,15	10,59	7,43	1,06
Colombia**	9,20	5,09	1,19	7,12	3,30	0,81	8,63	5,09	1,09
Costa Rica**	10,10	7,02	1,14	8,45	5,00	1,41	9,59	7,02	1,21
Rep. Dominicana**	8,94	5,30	---	5,97	3,45	---	8,22	5,30	---
Ecuador*	10,43	---	1,10	8,47	---	1,84	9,91	---	1,28
El Salvador*	8,83	4,03	1,60	6,22	1,98	2,33	8,12	4,03	2,00
Honduras*	7,83	4,00	1,03	5,79	2,39	1,56	7,26	4,00	1,09
México***	9,06	6,21	1,44	7,19	4,05	1,64	8,61	6,21	1,59
Nicaragua**	8,49	---	---	6,20	---	---	7,94	---	---
Panamá*	11,33	7,74	1,22	9,73	4,94	1,39	10,84	7,74	1,26
Paraguay**	9,70	5,16	0,21	7,91	3,66	0,72	9,16	5,16	0,30
Uruguay*	9,72	---	0,94	8,28	---	1,25	9,17	---	1,12
Venezuela*	8,81	---	0,82	7,02	---	1,13	8,30	---	0,89

Fuente: CEPAL

El cuadro muestra algunos progresos alcanzados en los últimos 40 años en los 18 países de América Latina, el número promedio de años de enseñanza alcanzados aumentó en 4,7 años si se compara la cohorte nacida en 1930 con la que lo hizo en 1970. Los mayores incrementos se registraron en Bolivia, Chile, República Dominicana, Ecuador, México y Venezuela. En todos ellos se observa un aumento de más de cinco grados durante este período. Resulta significativo que Chile, cuya cohorte nacida en 1930 tenía el nivel de instrucción más elevado, esté entre los países que han avanzado con mayor rapidez.

La equidad es uno de los últimos criterios en integrar la definición de calidad. Según el estudio de Ávila y sus colaboradores (2009), en Bolivia el concepto de equidad presenta dos argumentos: por un lado se refiere a las políticas del Estado que buscan reducir la disparidad de género de acuerdo a las regiones rural y urbana o bien a los grupos étnicos; por el otro, responde a la recopilación de información para mostrar los resultados y metas alcanzados en el marco del cumplimiento de los Objetivos del Milenio y las metas de la Educación Para Todos (Ávila y otros, 2009, p. 147).

Estadística Descriptiva, La información se resumirá en cuadros estadísticos y, para su análisis, se utilizará la relación porcentual (frecuencia y porcentajes). Las cifras obtenidas serán vaciadas en gráficos, donde se observará la distribución de las respuestas emitidas por los estudiantes y docentes encuestados de acuerdo a las alternativas de cada categoría.

1.6.3. Tipo de estudio

El presente estudio se centra en ser **descriptivo** “su objetivo se basa en describir las propiedades del fenómeno de estudio” (Hernández, 2003:94), en este caso, mediante la evaluación docente, desde una perspectiva de los estudiantes, se podrá conocer el estado actual de la práctica docente de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Unidad Académica Chaguaya de la Universidad Pública El Alto.

1.6.4. Técnicas

Para el cumplimiento de la investigación se utilizarán dos tipos de recolección de información:

- **Fuente Primaria**

“Los datos primarios provienen de las fuentes originales y se recopilan directamente en el campo específico” (Nagui, 1988:215). Dentro de las fuentes primarias se recurrirá a la encuesta:

- a) Encuestas**

Este instrumento se aboca en obtener información cualitativa sobre los objetivos planteados. El investigador recoge datos de una población determinada a través de un instrumento, el cuestionario.

El instrumento para levantar información en la presente investigación, estuvo dirigida a las siguientes poblaciones:

- Población de estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto y su Unidad Académica Chaguaya (Véase Anexo N° 1).
- La población de docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación (Véase Anexo N° 2).

Cabe resaltar que se empleará un cuestionario objetivo “el cual presentó preguntas cerradas y una opción de respuestas en forma tal que los encuestados simplemente seleccionan y marcan las respuestas que mejor representan sus sentimientos” (Nagui, 1998:217).

- **Fuente Secundaria**

Se utilizó la investigación documental para presentar los datos referenciales de la misma, por otra parte, el sustento teórico basado en conceptos teóricos contribuirán a la construcción de los capítulos, siendo éste un recurso esencial dentro de la perspectiva planificada por la investigación.

1.6.5. Población y muestra

1.6.5.1. Población

“El universo o población es todo el grupo de objetos, personas u organismos que tienen características en común, los cuales permiten diferenciarse de cualquier otro grupo” (Nagui, 1988:55). En este caso la población la constituyen estudiantes, egresados y docentes en la Unidad Académica de Chaguaya, carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto.

1.6.5.2. Muestra

La muestra escogida para el estudio la integraron 63 personas. Para la selección de la misma se empleó el muestreo no probabilístico, ya que la selección de los sujetos no depende de la probabilidad sino de causas relacionadas con la investigación, en palabras de Hernández Pina, (1998); Hernández Sampiere (1998) de tipo accidental y causal, ya que los sujetos participantes se encontraban casualmente en el lugar y en el momento decidido para la aplicación de cuestionario.

En la investigación participaron estudiantes de primero, segundo, cuarto, décimo año, egresados y docentes, de la modalidad regular diurno.

Para el presente caso de intervención, el universo de estudio está conformado por los siguientes sectores:

a) Estudiantes

Los estudiantes con los que cuenta la Unidad Académica de Chaguaya se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 2: Estudiantado Unidad Académica de Chaguaya

Muestra	Muestra invitada	Muestra aceptante	Muestra real	Porcentaje 100 %
Primer año	15	15	15	100
Segundo año	12	12	12	100
Cuarto año	11	11	11	100
Décimo año	10	10	10	100
egresados	2	2	2	100
Fuente: Kardex Chaguaya CCE-UPEA:				

b) Plantel docente

El plantel docente alcanza la cantidad de 13 personas.

Por tanto la muestra obtenida alcanza a 50 estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Chaguaya.

1.6.5.3. Instrumentos y herramientas

El instrumento que se utilizará para la investigación consiste en una matriz de datos que incluye las variables del problema en estudio. Se utilizará la escala de Likert, la cual consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de interrogantes o juicios ante los cuales se pide la relación de los sujetos. Es decir, se plantea cada interrogante y se pide al sujeto evaluado que elija uno de los cuatro puntos de la escala. A cada punto se le asigna un porcentaje; así, el sujeto obtiene un porcentaje con respecto a la interrogante y, al final, se obtiene un puntaje total sumando las puntuaciones resultantes en relación con todas las respuestas. A cada ítem le corresponden 4 categorías.

- Fichas Bibliográficas: cartulina, lápiz y computadora
- Libreta de Observación: libreta, bolígrafo y computadora
- Encuestas: cuestionarios y computadora
- Entrevistas : cuestionarios, libreta, grabadora y computadora

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO (SUSTENTO TEORICO)

2.1. Educación

2.1.1. Conceptos

La educación y sus conceptos tienen su propio contexto en el escenario histórico según: (Nicola Abbagnano, Visalberghi, A., 1992:6) "La educación es un fenómeno que puede asumir las formas y las modalidades más diversas, según sean los diversos grupos humanos a través de la evolución del conocimiento y su correspondiente grado de desarrollo; pero en esencia es siempre la misma cosa, esto es, la transmisión de la cultura del grupo de una generación a la otra, merced a lo cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo". Desde este punto de vista, la educación se llama educación cultural en cuanto es precisamente transmisión de la cultura del grupo, o bien educación institucional, en cuanto tiene como fin llevar las nuevas generaciones al nivel de las instituciones, o sea, de los modos de vida o las técnicas propias del grupo.

Algunas conceptualizaciones también se aproximan que la educación es un proceso de socialización y endoculturación las personas a través del cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento ordenadas con un fin social (valores, moderación del diálogo-debate, jerarquía, trabajo en equipo, regulación fisiológica, cuidado de la imagen y respeto).

El ser humano voluntaria o involuntariamente está inmerso en el proceso de educación, que se va desarrollando a lo largo de nuestras vidas desde el momento de la concepción y hasta la muerte. Al nacer el individuo es como un cuaderno vacío que se va llenando conforme a las experiencias que vive, este es el proceso de aprendizaje, el que se da en todos los aspectos de nuestras vidas, abarcando la cotidianidad, los establecimientos escolares, así como el ambiente y las personas que nos rodean". (Paredes, 2009:3).

2.1.2. Educación comparada

La perspectiva, si se suscribe que la Educación Comparada posee un objeto propio, a saber, los sistemas educativos, como disciplina brinda las herramientas conceptuales y metodológicas.

La educación comparada se caracteriza por el estudio de los problemas educativos con un enfoque multi y transdisciplinario, que sigue una vocación internacional y multicultural. Examina aspectos como la relación entre la educación y el desarrollo económico, político y social; y se puede describir como la colaboración de las diferentes disciplinas humanas para el estudio intercultural e internacional de los sistemas educativos (Noah, 1984:5).

En la actualidad se inclina hacia al cuestionamiento de la investidura de la ciencia, lleva a valorar la relación de la educación comparada con las demás disciplinas sociales, algo que puede resumirse en la búsqueda de otros significados para los hechos educativos por el reconocimiento de una nueva complejidad. Este tipo de situaciones ya se han presentado en la historia, por ejemplo en la sociedad industrial también se plantearon desafíos que obligaron a hacer revisiones teóricas y metodológicas ante audiencias portadoras de nuevos retos.

Si la educación superior y los académicos reaccionaban frente a estímulos provenientes de la sociedad y sus conflictos políticos y económicos, lo que marca el punto de vista presente es la composición de un mundo diverso, donde los conflictos modernos comparten su relevancia con temas nuevos como el riesgo y la transitoriedad, que abarcan tanto las situaciones personales como las globales (Beck, 1998; Martínez Usarralde, 2002).

Es real y admisible reconocer la novedad de la globalización conlleva revisar las relaciones de la educación comparada con su objeto que ya no está delimitado por el

Estado nacional. Un aspecto visible de este cambio es que los fenómenos a estudiar se extienden más allá de los límites de naciones y regiones; cruzan transversalmente y cubren localizaciones específicas sin apego a los límites políticos y territoriales anteriores.

Es inevitable acudir a nuevas unidades de análisis y categorías que den cuenta de otras visiones del tiempo y del espacio. Un ejemplo de estos cambios metodológicos lo observamos en la cultura que retoma una posición central como categoría de análisis. Nos referimos principalmente a la cultura global que es una consecuencia de la interacción y la reconstrucción de las distintas culturas locales que se hacen inteligibles justamente en esa diversidad. La educación comparada y global tiene que atender esta dimensión cultural no sólo porque se considere relevante, sino también para superar el predominio de factores únicos como el ámbito social y el económico.

En esta situación de cambio, la educación comparada reafirma la importancia del tema cultural, justamente por la necesidad de comprender y vivir diferentes culturas y contextos. Se destaca la vocación multidisciplinaria e incluso transdisciplinaria de la educación comparada por la fuerte presencia de la relación entre la cultura local y la cultura global en todos los niveles educativos y muy especialmente en la educación superior (Watson, 2001; Hargreave).

2.1.3. Los métodos

Métodos pedagógicos

El proceso de cambio que ha producido el impacto tecnológico en las instituciones universitarias, producto de las nuevas teorías de aprendizaje y de la incorporación de recursos multimediales principalmente los informáticos, ha llevado a los docentes a replantearse sus prácticas pedagógicas y abrirse a nuevas formas de enseñanza.

Una propuesta interesante para el logro de aprendizajes significativos y trascendentes se encuentra en las teorías que avalan el aprendizaje grupal en sus dos dimensiones: cooperativo y colaborativo. La premisa básica de ambos paradigmas está fundamentada en la epistemología constructivista, cada uno representa un extremo de un espectro del proceso de enseñanza y aprendizaje que va de ser altamente estructurado por el docente (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante (colaborativo). De estas aproximaciones, la del aprendizaje cooperativo es la que ha recibido mayor atención, a través de numerosas investigaciones, propuestas metodológicas muy consistentes, cuidadosas intervenciones en casi todos los niveles educativos y algunos desarrollos teóricos (Melero y Fernández, 1997).

Un método pedagógico puede definirse como «un conjunto de reglas y de principios normativos sobre los cuales descansa la enseñanza». (Oriol, 2000:82) En otras palabras, un método pedagógico consiste en una forma de ordenar la actividad docente para conseguir los objetivos que se han definido. El proceso de diseño y desarrollo de un programa de formación. Cada docente, en función de sus características, del perfil de los estudiantes y de los objetivos del programa, debe seleccionar aquella combinación de métodos que incremente la probabilidad de que se alcancen los objetivos de aprendizaje.

Clasificación de los métodos didácticos

Los métodos didácticos pueden clasificarse en base a diversos criterios. A continuación se relacionan tres de las clasificaciones propuestas por Neciri:

Lección magistral

- a) Métodos deductivos: (como la lección magistral, por ejemplo) son ordenados y consisten en una serie de razonamientos encadenados formulados por el profesor. Estos métodos se basan sobre todo en el discurso del profesor. Las

aplicaciones o casos particulares derivan de los enunciados que hace el profesor.

- b)** Métodos inductivos: (como el método del caso o los juegos de empresa, por ejemplo) son más participativos ya que el profesor asume el rol de facilitador y ha de conseguir que los alumnos aprendan de su propia interacción. Estos métodos se basan sobre todo en la acción, en contraposición a los deductivos que se basan, como se ha indicado anteriormente, en la palabra del profesor. A diferencia de los métodos deductivos, los inductivos parten de las observaciones particulares para el establecimiento de los enunciados o reglas generales.

Tutoría

Este método ha sido tradicionalmente poco usado en nuestras universidades, a diferencia de las universidades inglesas como Oxford y Cambridge, donde tiene una gran tradición. No obstante, también se está utilizando con resultados muy positivos en instituciones académicas de todo el mundo.

La tutoría, consiste siguiendo a (Moore, 2001:15) en «una reunión semanal del estudiante, solo o en pequeños grupos, de aproximadamente una hora de duración, con el profesor que le ha sido asignado». En cada caso puede variar tanto la periodicidad de la reunión como la duración de la misma. El tamaño de los grupos suele limitarse a un máximo de cuatro alumnos con el fin de favorecer el trato personalizado de los mismos.

Objetivos La tutoría pretende dar un trato personalizado al estudiante con el fin de que pueda llevar a buen término su proyecto de aprendizaje, ya sea una tesina o un trabajo semejante.

Aplicaciones La tutoría puede utilizarse cuando los estudiantes han de realizar una tesina o un trabajo similar guiados por el profesor que asume el papel de tutor.

Seminario

Objetivos El seminario pretende que un grupo reducido de estudiante supervisados por un profesor investiguen algún tema y lo discutan entre ellos. Se trata de formar a los estudiantes como investigadores.

Aplicaciones Es un método muy utilizado en programas de doctorado. También se aplica cuando interesa relacionar la investigación con la docencia.

Caso

Objetivos Se trata de formar y perfeccionar a los estudiantes en lo que se refiere a capacidad de identificación de problemas, de análisis y de síntesis de situaciones, y de búsqueda de posibles alternativas. También se pretende fomentar las habilidades de toma de decisiones, de relacionar la teoría con la práctica, de comunicación y de trabajo en grupo.

Aplicaciones El método del caso, que se usa en la mayoría de instituciones académicas de todo el mundo, está indicado especialmente para la formación de adultos en temas en los que no hay verdades absolutas y en los que una buena parte del aprendizaje se produce a través de la participación activa del alumno y de la interacción del propio grupo. Está especialmente indicado en los programas de post-grado. El éxito del método exige que los alumnos participen activamente y que el tamaño del grupo no sea ni demasiado pequeño (unos 15 alumnos, como mínimo) ni excesivamente grande (unos 40 estudiantes como máximo, aunque hay quien piensa que el tamaño del grupo puede alcanzar hasta los 50 o 60 alumnos).

Juego de empresa

Objetivos Uno de los principales objetivos es conseguir que los alumnos integren conocimientos adquiridos en asignaturas diversas. Asimismo, es un método que facilita el desarrollo de habilidades tales como el trabajo en grupo, combinación del papel de generalista y de especialista, uso de información en entornos turbulentos, predicción y planificación.

Aplicaciones Este método suele usarse al final de un ciclo en el que se han desarrollado varias asignaturas que precisan ser interrelacionadas. El ejemplo más habitual es el juego en el que los estudiantes compiten en un determinado mercado. Para salir adelante han de tomar decisiones utilizando conceptos de contabilidad, finanzas, marketing, recursos humanos, organización de empresas, etc. Una de las prevenciones a tener en cuenta es que no se debe jugar por jugar. Precisamente, una de las grandes ventajas de los juegos de empresa es que los estudiantes se divierten, pero si sólo se trata de un juego sin aportación de valor añadido puede ser una pérdida de tiempo. Si se selecciona un determinado juego es para maximizar la productividad de la sesión en relación con los objetivos pedagógicos.

Juego de roles

Objetivos El juego de roles se utiliza para conseguir que los estudiantes comprendan el comportamiento de personas que tienen intereses diversos. También ayuda a cada alumno a conocerse mejor a sí mismo y al grupo.

Aplicaciones Este método no es muy habitual en asignaturas primordialmente técnicas tales como Producción, Contabilidad, Finanzas, Economía o Estadística, por ejemplo. En cambio, es muy utilizado en programas de Recursos Humanos o de Habilidades Directivas, por ejemplo. Es muy útil cuando se quiere que los estudiantes comprendan las diferentes perspectivas de una situación según los intereses de cada parte. Las aplicaciones habituales de este método se dan en sesiones sobre la

entrevista o sobre gestión de conflictos. También se puede hacer un juego de roles en programas de tipo financiero en los que un alumno representa al analista bancario, otro al director financiero de la empresa, otro a un proveedor y otro a un accionista, por ejemplo. A lo largo de la discusión en clase se trata de que cada uno exponga su punto de vista sobre las cuentas anuales de la empresa analizada.

Phillips

Objetivos Se pretenden conseguir, de forma rápida, propuestas consensuadas por todo el grupo. Además, también se trata de conseguir que todos los estudiantes participen dando su opinión sobre el problema Planteado.

Aplicaciones Este método puede ser utilizado en cursos internos de empresas en las que se trata de fomentar la creatividad y el consenso entre un grupo de personas. También se aplica cuando interesa obtener muchas opiniones sobre todos los alumnos en un espacio de tiempo corto.

El principal inconveniente del método es que no es aplicable cuando se pretende que los problemas se profundicen al máximo.

Tormenta de ideas

Objetivos Con el *outdoor training* se pretende esencialmente que el estudiante, y también el grupo, se conozcan más a sí mismos. Esto se consigue al tener que salir airoso de situaciones, algunas de ellas límite, a las que no están acostumbrados. De todas formas, excepto las condiciones físico-deportivas, muchas de las habilidades a utilizar para solventar las distintas situaciones son similares a las que tienen que desarrollar y utilizar los participantes en sus funciones profesionales (autoconocimiento, trabajo en equipo, liderazgo, optimización de recursos escasos, convivir con el estrés etc.).

Aplicaciones Es especialmente útil como seminario de perfeccionamiento de la alta dirección de empresas. También ayuda a integrar grupos con Personas diversas y a potenciar el autoconocimiento. Además de las ventajas mencionadas existen algunos posibles inconvenientes tales como su elevado coste, el riesgo de accidentes y que los estudiantes no entiendan lo que se pretende y piensen que se trata de un juego o de una actividad meramente deportiva.

Aprendizaje en el puesto de trabajo

Objetivos Sobre todo lo que se pretende es que el participante vaya más allá del saber, o del saber-hacer, para llegar al saber-hacer en el puesto de trabajo. Por tanto, se quiere garantizar que el participante utilice lo aprendido en su trabajo diario.

Aplicaciones Se utiliza cuando la empresa quiere que el empleado utilice nuevos procedimientos productivos, comerciales o administrativos. Los ejemplos más habituales de formación en el puesto de trabajo están relacionados con la formación profesional o de perfeccionamiento (utilización de nuevos programas informáticos, nuevas tecnologías de producción, etc.).

Resumen del capítulo

El docente debe estar al día en lo que a métodos docentes se refiere, y ser lo suficientemente flexible para poder seleccionaren cada momento la combinación más adecuada de acuerdo con los objetivos pedagógicos, el perfil de los estudiantes y los medios disponibles.

Además, también se puede añadir que:

- El método es un instrumento al servicio de los objetivos de aprendizaje a alcanzar, no un fin en sí mismo.

- En general, es erróneo aplicar la misma metodología en programas muy diversos, aunque los contenidos sean similares. Por tanto, el profesor debe ser suficientemente versátil para no estar excesivamente condicionado por un determinado método.
- Al seleccionar un método es conveniente explicar a los estudiantes porque se ha pensado que puede ser útil para conseguirlos objetivos del programa.
- Cada tipo de programa requiere métodos concretos para ser más efectivo porque los diversos métodos tienen distintas potencialidades como instrumentos de formación.
- Las características de la materia, el número de estudiantes, así como el perfil de los estudiantes condiciona la combinación de métodos a utilizar.
- Cada método requiere unas determinadas disponibilidades en lo que se refiere al aula y a los medios pedagógicos.

Ejercicios propuestos

Para trabajar más los temas desarrollados en este capítulo se proponen los siguientes ejercicios:

- a) Pruebe cada uno de los métodos expuestos, cuando sean aplicables, en aquellos programas que esté desarrollando y posteriormente evalúe sus resultados. Pida la cooperación de algún profesor para que le transmita sus impresiones.
- b) Asista a clase de otros profesores para analizar los métodos que utilizan y su efecto en los estudiantes.
- c) Pida que le graben en vídeo alguna clase real y analícela posteriormente para detectar posibles puntos fuertes y débiles.
- d) Contacte con profesores de su institución o de otras para conocer qué casos, juegos de empresa, juegos de rol, etc. Utilizan para el desarrollo de programas

similares a los que usted imparte. Analice los aspectos positivos y negativos de estos materiales pedagógicos.

- e) Pregunte a compañeros sobre experiencias docentes que han dado buenos resultados y analice las causas.
- f) Pregunte a compañeros sobre experiencias docentes que han dado resultados negativos y analice las causas.

2.2. La docencia

2.2.1. La labor docente

El docente universitario es un profesional, es decir, que tiene una formación sujeta a licencia, un amplio margen de discrecionalidad en su acción, que ésta se resuelve desde supuestos teórico-científicos; que implica un constante esfuerzo de mejora y actualización; que está orientada a cubrir necesidades sociales básicas, fundamentalmente, la docencia en Educación Superior. Con esta última afirmación la actividad del profesor universitario es dar clase, lo que parece obvio, pero que debe recordarse. El docente, sin duda, podrá investigar, gestionar la institución, buscar recursos y otras actividades, pero su existencia es posible porque hay estudiantes a los que debe enseñar y, lo que es más importante, que éstos deben aprender.

María Lucrecia Tulic se refiere a los docentes como profesionales de la educación indicando que son "... personas que actualizan permanentemente sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos; que están familiarizados con las nuevas tecnologías de acceso a la información; que poseen competencias didácticas complejas y capacidad de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia, como para adecuar su propuesta de enseñanza a públicos y contextos diferentes; que poseen una importante capacidad para las relaciones interpersonales en áreas tales como la conducción de grupos, la relación con la diversidad y la interacción con los colegas; y que asumen

un sentido ético y de compromiso social en el ejercicio de la profesión” (Tulic, 1999:67).

Por otra parte, los docentes “... son por definición los protagonistas principales del cambio educativo; sin su compromiso, este acontecimiento no es posible. Los maestros están detrás de los principales factores que los dinamizan: son los actores de las prácticas pedagógicas innovadoras; con sus experiencias y reflexiones propician la aparición de nuevas teorías pedagógicas, el descubrimiento de nuevos modelos y métodos pedagógicos y la concepción de nuevas políticas y reformas educativas...” (Rodríguez, 2000:56).

Dada la importancia del docente en el proceso educativo, su formación debe entenderse como el reconocimiento al carácter profesional de la docencia para dar respuesta a las demandas sociales, a fin de garantizar la adquisición de un conjunto de competencias prácticas, necesarias tanto para que sepan adecuarse a los permanentes cambios como para que trabajen con los alumnos de diversos grupos culturales, sociales y lingüísticos. En Bolivia, la formación docente es uno de los componentes más importantes del proceso de reforma, pues en ella se reconoce que el maestro constituye un motor fundamental del cambio pedagógico. A través de ella, las propuestas curriculares entran en movimiento y se desarrollan en el sistema educativo (López, 2004:32).

2.2.2. Caracterización del personal docente universitario

La concepción de docente como profesional requiere considerar la compleja labor de incorporar la docencia, la investigación y la acción social como dinamizadores pedagógicos del proceso educativo que se realiza en la Universidad, con el fin de clarificar aspectos por considerar en una evaluación docente, es necesario identificar una serie de competencias relacionadas con el quehacer docente institucional. Para ello se utiliza un esquema genérico que permite categorizar el conjunto de atributos

que la comunidad universitaria como propios de una buena docencia, según las siguientes dimensiones de Scriven (1997) y Jiménez (1999).

a) Primera dimensión: Qué debe saber el docente (conocimientos)

Esta dimensión agrupa un conjunto de competencias relativas al conocimiento y preparación académica deseable en todo docente. Se diferencia entre los conocimientos disciplinares, relativos a las temáticas de los cursos que tiene a cargo y los conocimientos pedagógicos y didácticos, relativos a la forma en que tales conocimientos se enseñan, se aprenden y se evalúa su aprendizaje. En esta dimensión se puede pensar en competencias como las siguientes:

- **Dominio de su campo de acción:**

Esta competencia incluye aspectos relacionados con la preparación académica del profesor y la profesora en el área disciplinar en la que ejerce la docencia, aspecto de exigencia básica para el ejercicio docente. Se evalúa considerando los atestados personales: certificados de estudios formales, estudios no formales, investigaciones publicadas, producción académica, participaciones en eventos de su comunidad científica, experiencia relevante en el ejercicio de su profesión. Se comprueba mediante documentos. No es relevante incluirlo en preguntas de cuestionarios o de otro tipo.

Tiene importancia para la contratación, para las políticas de desarrollo profesional (estudios de postgrado del profesorado, becas), para las políticas de producción investigativa y para ascenso en Régimen Académico. Constituye la base para asegurar la pertinencia, actualización y alto nivel del acervo de conocimientos disciplinares que se producen y circulan en una unidad académica.

- **Conocimiento del campo de la pedagogía y la didáctica universitaria:**

Esta competencia es exigencia básica para el ejercicio docente. El personal docente debe conocer teoría de la educación y del currículo, así como las propuestas didácticas actuales y los métodos de evaluación. Se evalúa mediante certificación de estudios y cursos sobre pedagogía y didáctica. Se manifiesta en la práctica docente y es objeto de evaluación indirecta al evaluar el ejercicio práctico de la docencia, bajo el supuesto de que tales conocimientos tienen sentido si quienes ejercen la docencia los aplican en el aula.

Se manifiesta también en la participación y aportes del profesorado al mantenimiento y actualización del currículo mediante el diseño de los programas de asignaturas. Tiene importancia para los procesos de mejoramiento de la calidad de la docencia y las políticas de desarrollo pedagógico del profesorado.

- **Normativa institucional:**

Es una exigencia corporativa. El personal docente debe conocer la universidad, su vocación social expresada en la declaración de principios; las normas universitarias, sus deberes y derechos; sus obligaciones contractuales; las costumbres y formas de hacer de la comunidad universitaria. Se evalúa mediante juicio de los demás miembros del colectivo, principalmente del superior inmediato. El estudiantado puede informar sobre los aspectos de cumplimiento por el personal docente de las normas y compromisos relacionados con el ejercicio de la docencia. Tiene importancia para mantener un clima organizacional sano, para renovación de contratos y como criterio para la toma de decisiones relacionada con incentivos.

b) Segunda dimensión: Qué debe saber hacer

Esta segunda dimensión abarca el conjunto de competencias prácticas que el personal docente pone en juego durante su intervención didáctica; se refiere a lo que sucede en el aula de clase y en las interrelaciones entre docentes y estudiantes.

- **Planificación de la enseñanza:**

El personal docente debe ser capaz de programar los cursos a su cargo, lo cual comprende: la formulación concreta de lo que va a enseñar, en términos de contenidos y de objetivos de aprendizaje; la secuencia y distribución en el tiempo disponible de los temas y actividades; la definición de las actuaciones que le corresponderán, de las actividades que realizará el estudiantado y de los recursos con que se cuenta para llevarlas a cabo; los procedimientos de evaluación de los aprendizajes y la definición de los aspectos que utilizará para juzgar los resultados obtenidos por el estudiantado.

La planificación de la enseñanza tiene importancia para la administración del currículo y permite juzgar el conocimiento pedagógico del personal docente y su capacidad de proyectarlo en su práctica.

- **Desarrollo de lecciones aplicando estrategias didácticas:**

El ejercicio de la docencia abarca un conjunto amplio de competencias ejercidas por el personal docente con el objeto de mediar entre quien aprende y el conocimiento que se espera producir. La enseñanza efectiva exige al profesorado tener la habilidad para encontrar la combinación de métodos más adecuada a la naturaleza de lo que enseña y a las características de la población estudiantil. El problema de las

especificidades didácticas asociadas con la naturaleza de las carreras y tipos de cursos serán objeto de evaluación específica.

Algunos aspectos relevantes son:

- a) El empleo de distintas estrategias y métodos, como exposiciones claras, uso de medios, organización de trabajos grupales, discusiones, estudio de casos, prácticas, trabajo individual, trabajo colaborativo.
 - b) La capacidad de facilitar la motivación del estudiantado: referida sobre todo al grado de interés que el docente o la docente despierta y al sentido de auto eficacia que promueve en sus estudiantes.
 - c) La capacidad de adecuar su enseñanza: esto significa que debe modificar su intervención pedagógica si así lo exigen las necesidades, expectativas e intereses del estudiantado. Para ello tiene que darse cuenta del tipo de procesos y formas de comprensión que el estudiantado pone en juego y aceptar sus aportes y puntos de vista.
- **Seguimiento y evaluación de los aprendizajes:**

La evaluación de los aprendizajes que realiza el personal docente, para cumplir con su función tradicional de dar cuenta mediante calificaciones de los resultados de aprendizaje, debe ser una evaluación ajustada a los requerimientos curriculares y administrativos, ser realizada con justicia y estar diseñada cumpliendo los requisitos técnicos propios del tipo de instrumentos que se utilicen. Además, los procedimientos de seguimiento y evaluación deben tener una intención formativa, como una estrategia

enfocada a estimular una actitud analítica y crítica en el estudiantado y facilitar el proceso de controlar el propio proceso de aprender.

- **Investigación:**

En principio, la investigación debe formar parte del desempeño del personal docente. Parece conveniente diferenciar la investigación formal en el ámbito de las disciplinas, de la investigación sobre temas relacionados con cómo enseñarla o cómo se aprende, es decir, la investigación en didácticas específicas.

La medida en que se exija al personal docente realizar investigaciones como parte de sus funciones dependerá de los temas en que se desempeña, de las políticas de la unidad, de su dedicación a la docencia.

Es necesario promover la importancia de la investigación asociada con la función de enseñar, prácticamente ausente en la universidad; en este sentido se deberá considerar como labor investigativa la ejecución de proyectos de aula en los que se aplique una metodología específica, con fundamento teórico, destinada a mejorar probadamente los procesos didácticos.

La producción investigativa tiene importancia para mantener el prestigio académico, para incorporar al currículo los avances del conocimiento producido y muy particularmente para hacer posible que el personal docente pueda hacer partícipes a sus estudiantes de los procesos de investigación que lleva a cabo con fines de formar en ellos las competencias y actitudes propias de un investigador.

- **Cumplimiento de la normativa universitaria:**

El personal docente ha de conocer y cumplir los compromisos contractuales y las normas de convivencia académica propias de la universidad. La comprobación de este cumplimiento tiene sentido cuando los resultados se pueden utilizar para tomar decisiones, bien sea de incentivos o de sanciones. Por tanto debería ser función del superior jerárquico inmediato, aun cuando parte de la información relativa al cumplimiento de normas puede obtenerse solicitándola al estudiantado.

Esta competencia tiene importancia para la toma de decisiones sobre contratación, renovación de contratos, incentivos y sanciones.

c) Tercera dimensión: cómo debe ser y comportarse

Esta última dimensión supone una serie de competencias requeridas para una docencia excelente, la cual exige un conjunto de actitudes propias, identificables y por tanto reconocibles en el comportamiento del personal docente, cuya presencia debe contar con un reconocimiento en términos de incentivos y de sanciones.

Los aspectos principales que abarca esta dimensión tienen que ver, sobre todo, con el respeto en el trato al estudiantado, la apertura intelectual, no abusar del poder que otorga el estatus de docente, la disponibilidad de atender al estudiantado, dentro y fuera del aula, la preocupación por facilitar su aprendizaje y la consiguiente actitud de adaptar la propia enseñanza a las necesidades del estudiantado y, en general, la calidad del clima en que se desarrolla un curso. Igualmente, al profesorado se le exige un alto nivel de conciencia social y de su función universitaria, que se muestre en actitudes de responsabilidad científica y de proyección social.

La comprobación de estos atributos se consigue a partir de la información que brinda el estudiantado, y puede además triangularse con información aportada por colegas y por la o el superior jerárquico. Su valoración tiene sentido tanto para la toma de decisiones como, sobre todo, para el mejoramiento, cuando los y las docentes asuman la evaluación como uno de los mecanismos idóneos para la autorregulación.

2.2.3. El docente en el contexto de distintos modelos de universidad

García Morente (1996) identifica cuatro modelos de universidad a los que denomina tipos o ideales, distintos: el docente, el educativo, el científico y el profesional. Cada uno de estos modelos da un sentido y valor distinto a la ciencia, determina una posición frente al Estado y la sociedad, y define un perfil diferenciado de profesor y de alumno universitario.

2.2.3.1. El modelo docente

Éste es el modelo tradicional del que surge la universidad. Ésta nace para transmitir el saber y, sin bien esa transmisión no era mera repetición, tuvo una vocación innovadora y creadora clara. En su origen, la universidad surge de la idea de *alma mater* (alumno=alimentado y nodriza, alma, la universidad) en la que se exigía los alumnos que escucharan (*audire*) y, por tanto, que fuesen *ob-audientes*, obedientes, pero no se trató nunca de una escucha pasiva sino de atender de forma interrogativa (García, 1996:147).

Su corrupción es producto del cambio histórico que supuso el nacimiento de la ciencia y de la peculiar posición que la Iglesia Católica mantuvo hacia ella. No se puede afirmar que la ciencia queda fuera de las universidades, pero sí que su relación con ella es difícil y que no adquirió la relevancia debida, de modo que buena parte de la creación científica se hace fuera de la universidad o en relación oblicua con ella. Evoluciona hacia un modo de relación subordinada, que suponía una

actitud pueril en los alumnos. Es una universidad que languidece a lo largo de los siglos XVI, XVII, XVIII y buena parte del siglo XIX. Esta corrupción del modelo docente puede decirse que en su sentido fuerte ha desaparecido, que nadie la reivindica, pero que sobrevive camuflada y no tan camuflada en muchos lugares.

En la actualidad, este modelo se caracteriza por la visión que tiene del saber y de la ciencia como algo dado, cerrado y hecho. No es necesario innovar ni investigar, basta con saberse el programa. En relación con el perfil del docente perviven algunos tics (García, 1996):

- *La lección como unidad cerrada y hermética* a la que nada cabe añadir, los apuntes amarillos por el paso de los años.
- *Memorismo y pasividad pedagógica*. El profesor dicta, el estudiante copia y memoriza.
- *Ausencia de una visión integrada del saber*. Cada asignatura es una isla, nada tiene que ver con lo que se realiza en otras horas del día, en otros cursos.
- *El examen como rito fundamental de prueba de linaje*. Saber es responder al enigma que el profesor propone como prueba de evaluación.

Estas características se reproducen hoy cuando por ejemplo se utilizan el proyector, el vídeo, el *powerpoint*, etc., que bajo la forma de “nueva tecnología”, la acción didáctica y la visión de la universidad están presentes. Es cierto que esta concepción de la universidad no la reivindica nadie, ni menos abiertamente, pero no deja de estar presente como una rémora que firma alianzas estratégicas en cada momento para poder sobrevivir.

2.2.3.2. El modelo profesional

Está inmerso en la tradición de la universidad medieval. Las facultades mayores tienen un sentido claramente profesionalizador, trataban de formar teólogos, médicos y abogados, y se reservaba la facultad de artes, facultad menor, para impartir

formación preparatoria y recoger, según fueran surgiendo en el correr de los tiempos, las nuevas formas del saber.

Pero el verdadero modelo profesionalizador se da en la universidad napoleónica y en la tradición de las Grandes Escuelas, que transforma la universidad en una acción práctica encaminada a obtener ciudadanos capaces de aplicar conocimientos a situaciones concretas de la vida cotidiana. La universidad profesionalizadora se encamina a realizar unos fines que le vienen de fuera, que son fines que el Estado impone y financia (García, 1996:147). La formación, acreditación y ejercicio profesional deben estar controlados. El Estado debe garantizar a los ciudadanos que las prácticas profesionales son correctas, que van encaminadas a salvaguardar el bien mayor.

Esta función podría perfectamente realizarse sin el concurso de la universidad. El Estado podría asumirla de hecho así lo hace en determinados casos y lo realizó de modo generalizado en el pasado bajo la forma de acreditación. En la sociedad actual, dada la complejidad científico-tecnológica del entorno profesional, la fuerte división del trabajo y la pluralidad de formas profesionales, sería difícil, pero tampoco parece que la universidad lo esté haciendo muy bien: desempleo de titulados, delitos cometidos por profesionales, largos períodos de formación posgraduada, etc., parecen indicar la existencia de dificultades bajo esta perspectiva.

Cada día es más frecuente que la acreditación profesional se dé fuera del ámbito universitario. Aun aquellas profesiones que se ejercen bajo licencia universitaria, necesitan cada vez más acreditaciones complementarias de otras instituciones sociales. La universidad se ve sometida a dos tipos de presiones contradictorias. De un lado, nuevos colectivos reclaman que los estudios que les conducen a su reconocimiento profesional sean declarados universitarios; por otro, la acreditación tiende a abandonar el ámbito universitario para situarse en otras esferas de la sociedad.

Los docentes con un perfil fuertemente profesionalizado tiende a desarrollar un modelo didáctico en el que se da siempre una relación jerárquica: el profesional que sabe frente al aprendiz; caben las relaciones maestro-discípulo, de participación, pero son el resultado de una concesión, de un modo personal de ser (García, 1996:150).

El modelo en sí pide jerarquía, rigor en los procedimientos e itinerarios cerrados. La optatividad, libre configuración, renovación de materias, flexibilidad curricular, etc., no parecen posibles y, con frecuencia, son vistos como elementos de distracción, innovaciones innecesarias y modernismo inútiles que provienen de gentes que no saben en qué consiste la profesión.

2.2.3.3. El modelo científico o investigador

Este modelo es sin duda el que más claramente se percibe, con el que se está más identificado, el que se considera realmente universitario. A él le cabe el mérito de haber despertado a la universidad del tedio y la rutina en que reposó durante siglos. La revolución científica, el nacimiento de la ciencia, dejó a las universidades muy fuera de juego y éstas vivieron claramente de espaldas a ella.

La misión de la universidad en este modelo es hacer progresar la ciencia y el conocimiento en todas las direcciones y, además, debe transmitirlo. Es una universidad primeramente investigadora, después docente. Exige libertad y autonomía para conseguir sus fines y espera que el Estado le proporcione los recursos y ayudas necesarias.

Ahora bien, este modelo no está exento de tensiones, peligros y contradicciones. La continua proliferación de especialidades, de áreas y sub áreas de investigación, no deja de encerrar en sí mismo algunos peligros. Una universidad súper especializada, que sea incapaz de integrar en unidades orgánicas superiores esa especialización, es una universidad en trance de desaparecer. Y su desaparición provendría del

hecho de pulverizar y destrozar la razón de ser de la universidad, el núcleo vertebrador de la cultura misma: la radical e insoluble unidad del ser humano.

La especialización no atenta sólo contra la unidad entre los distintos centros, como en el modelo profesional, sino que fracciona a la institución en grupos minúsculos que luchan denodadamente entre sí por alcanzar recursos siempre escasos, obtener reconocimientos, acumular estudiantes, etc.

Como tal, es un modelo estresante para el profesorado que se ve en la obligación de ser “siempre” un investigador brillante, cuando se sabe que es muy difícil serlo alguna vez. Lo que produce, como es bien sabido, toda una gama de trucos y recursos para superar el trance. Esta necesidad de investigar, o de parecer al menos que se investiga, tiene efectos muy diversos. Uno muy generalizado es la pérdida de interés por la docencia y todo lo que está relacionado con ella, que hace olvidar la razón de ser de la universidad, los alumnos. Pero no es éste el único efecto perverso, con ser quizá el más importante, una investigación altamente competitiva puede permitir el desarrollo de tipos humanos muy alejados del ideal humanístico que sirve de fundamento a la universidad. Seres humanos unidimensionales, faltos de madurez afectiva y social, son el resultado de cierto tipo de trabajo intelectual.

El modelo, llevado a su extremo, produce en el alumnado efectos no deseables:

1. Creación de una competencia insana e innecesaria. Los alumnos y alumnas perciben con claridad la competencia entre el profesorado y los grupos.
2. Visión de la ciencia y el conocimiento parcelada, segmentada e inconexa. Cada materia aparece como una isla separada por un inmenso mar del resto de las materias.
3. Déficit cultural. Producto de esa agregación de códigos y súper especialización es la pérdida de una visión integrada de su campo de conocimiento y de la necesaria capacidad de poderlos poner en relación con otros campos.

4. Unidimensionalidad y vital.

2.2.3.4. El modelo educativo

García Morente lo define como “una corporación de hombres que aprenden a vivir y enseñan a vivir” (García, 1996:150). No se organizan en torno a la ciencia, como en el modelo anterior, aunque no por ello dejen de hacer y producir ciencia, pero ésta es el resultado de una de las formas posibles de explorar la vida. Su misión es claramente educadora, ya que fundamenta actitudes, ideales de conducta, tipos de carácter, formas de mentalidad, etc. En suma, estilos de vida.

El modelo pedagógico que encierra se fundamenta en la relación directa profesor-alumno para trazar y guiar el plan de enseñanza. La didáctica se basa en la participación, el trabajo tutorial es el eje de la acción. En este modelo, el profesorado aparece como un intelectual de corte clásico y exige la autonomía como condición necesaria de su existencia.

Al modelo se le ha acusado de elitista, individualista, poco profesionalizador, no comprometido, diletante, etc. Muchas críticas son justas y atinadas, pero lo que importa destacar aquí es que buena parte de las virtudes que siempre se han atribuido a la universidad están aquí encarnadas: trabajo personal, afán desinteresado por saber, sentido profundo de lo humano, búsqueda de la excelencia, etc.

Es un modelo difícil de recrear, puesto que no se da el contrato social e histórico que permitió su existencia. Los alumnos llegan hoy a la universidad socializados en muchos comportamientos que antes adquirirían en ella.

2.2.4. Docente universitario del Siglo XXI

El fenómeno de la globalización no se limita al aspecto puramente económico; en realidad, es un proceso pluridimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etc... Sin embargo, es la globalización económica la que arrastra a todas las demás, y se caracteriza por ser asimétrica, a tal punto que la economía global no ha conducido a la formación de una sociedad global.

A su vez el Profesor Jean Paul Gravel se pregunta: “¿Qué debe hacer una Universidad para evitar ser marginada por el proceso de mundialización? ¿Qué modificaciones debe realizar para jugar un papel dinámico en el nuevo orden mundial? Gravel suministra cinco pistas de acción:

- a)** “Desarrollar sectores específicos de excelencia en el campo de la enseñanza y de la investigación, favoreciendo programas y equipos de trabajo que puedan liderizar ciertas especialidades.
- b)** Desarrollar iniciativas de carácter multidisciplinario, tanto en la enseñanza como en la investigación y en la extensión.
- c)** Establecer y promover enlaces con el sector productivo, público, privado o de carácter social, como medio de facilitación de las actividades de investigación y desarrollo, y de la creación de redes con configuración internacional progresiva.
- d)** Estimular la formación a distancia, una manera flexible de enfrentar los rápidos cambios en la oferta y la demanda del subsistema.
- e)** Desarrollar la incorporación de las unidades de enseñanza, investigación y extensión en las redes nacionales e internacionales”.

Las ventajas comparativas dependen cada vez más del uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas. Esta centralidad del conocimiento se debe convertir en pilar fundamental de la riqueza y el poder de las naciones pero,

a la vez, estimula la tendencia a su consideración como simple mercancía, sujeta a las reglas del mercado y susceptible de apropiación privada. “Hoy en día, la riqueza de las naciones está en su gente, en el cultivo de la inteligencia de su pueblo, por lo que se necesita priorizar la inversión en el “capital humano”: educación, ciencia, tecnología e información” (Rifkin, 2000:26).

Esto significa que el docente universitario del siglo XXI, tiene que estar convencido sobre el papel clave que le corresponde desempeñar en los tiempos actuales y sobre la importancia estratégica, para el futuro de su país, de la institución a la cual sirve. Deberá también estar familiarizado con el nuevo modelo educativo. Su rol ya no es el del catedrático que simplemente dicta o imparte clases magistrales y luego califica los exámenes de sus estudiantes. No es tampoco el del profesor que enseña y luego evalúa si sus estudiantes son capaces de repetir lo que les ha enseñado, o de comprobar si asimilaron el conocimiento por él transmitido.

Si hoy día lo importante es, como vimos antes, el aprendizaje, o mejor dicho los aprendizajes que los estudiantes realmente incorporan a su experiencia vital, de suerte que aprendan a aprender para que nunca dejen de seguir aprendiendo, entonces el profesor universitario es fundamentalmente un diseñador de métodos de aprendizaje, un suscitador de situaciones o ambientes de aprendizaje, capaz de trabajar en equipo con sus estudiantes y con otros docentes. Más que un docente será un “aprendedor” si se permite el neologismo, será un aprendiz con un poco más de experiencia que sus estudiantes, pero no por ello dejará de ser un o aprendiz, que participa con sus estudiantes en la maravillosa aventura de investigación y del espíritu que es descubrir y difundir el conocimiento.

El docente universitario para el siglo XXI tiene que estar compenetrado de que la Universidad, como señala Philip G. Altbach, se encuentra en el centro de la “sociedad del conocimiento”, desde luego que es “la institución más importante dentro del complejo proceso de creación y distribución de conocimiento”.

De manera síntesis, y recurriendo a las palabras de la Dra. Inés Aguerrondo: “Un sistema educativo orientado hacia las necesidades del siglo XXI debe incorporar una definición de aprendizaje como el resultado de la construcción activa del sujeto sobre el objeto de aprendizaje”. Supone un aprendiz activo, que desarrolla hipótesis propias acerca de cómo funciona el mundo, que deben ser puestas a prueba permanentemente. Supone la generación de operaciones mentales y procedimientos prácticos que permitan seguir aprendiendo solo una vez que se egresó del sistema educativo formal. Supone también que el docente y el estudiante exploran y aprenden juntos, pero que esta exploración y aprendizaje mutuo puede revestir diferentes formas, desde las más presenciales hasta las más remotas.

2.3. Modelos pedagógicos en la Universidad

Está basado en los postulados del constructivismo y con el propósito de desarrollar las inteligencias múltiples, se puede diseñar un programa en el cual los estudiantes analicen, propongan, comparen, argumenten y justifiquen la formación académica.

Noción de pedagogía

La Pedagogía es la ciencia de la educación, se origina de la práctica griega del acompañamiento de los tutores mientras instruían a sus pupilos sobre el mundo y el conocimiento. Educar es el acto de “sacar a la luz” lo que una persona conoce y orientarle sobre como ampliar esa información para que la utilice en su beneficio y el de otros. Sócrates con su método llamado Mayéutica, es el mejor ejemplo.

Dentro del concepto de Educar se incluye el de Formar, esto se refiere a ir más allá de la mera acumulación de información y de destrezas operativas, para inducir a desarrollar su carácter, actitudes y hábitos positivos que le permitan crecer en todo el sentido de la palabra. La formación se caracteriza por su perfectibilidad, autoformación y permanencia. Esto marca la diferencia entre aprendizaje y

formación, el primero se refiere al contenido que se aprende y la segunda se refiere a la disposición de la persona para valorar y obrar.

Pedagogía personalista

La Pedagogía Personalista, forma en los estudiantes la conciencia de la unicidad y dignidad del ser humano considerado como persona. Les guía hacia la identificación del “yo” trascendente para luego dirigirlo hacia el “otro” como una extensión del “yo”. Presenta la Libertad, Dignidad y Espiritualidad como dones y responsabilidades que deben aprender a potencializar en sus vidas.

La educación personalizada puede considerarse una educación integradora, trata de abarcar todas las manifestaciones de la realidad para incorporarlas a la vida y al proceso educativo. Requiere cierta finura espiritual para identificar y rechazar las ideologías dominantes que masifican, cosifican y alejan a los niños y jóvenes de dimensión trascendental y ética del aprendizaje. Trabaja en términos de procesos significativos, así como de proyectos que habiliten a los alumnos para realizarse a plenitud como personas en sus vidas. Enfatiza la reflexión, análisis y la concreción pedagógica.

Pedagogía constructivista

La Pedagogía Constructivista, surge de las teorías del desarrollo cognitivo de Piaget las cuales son ampliados y complementados por investigadores de la talla de Vigotsky, Ausbel, Gardner y otros. Con esta corriente pedagógica se busca que los estudiantes construyan sus aprendizajes conectando sus sentimientos pensamientos y vivencias, con las experiencias dirigidas que el docente-mediador diseña para ello.

Los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje, manipulan, exploran e investigan en diferentes formas y de diversas maneras hasta construir estructuras de pensamiento y conexiones de lo que saben, con lo nuevo que van aprendiendo.

De esta forma el aprendizaje promueve el respeto a las capacidades individuales y aprovechamiento de las etapas en el desarrollo de los estudiantes. Sus dinámicas implementan actividades participativas y significativas, que conectan el trabajo del aula con la vida real.

Pedagogía de la creatividad

La Pedagogía de la Creatividad, busca desarrollar a jóvenes la imaginación, la iniciativa y el sentido estético de la vida. Proporciona actividades y experiencias que ponen a los estudiantes en contacto con cine, música, drama, modelado, danza, literatura, etc. buscando despertar su interés, descubrir sus habilidades y desarrollar talentos, a la vez que aprovecha las mismas para ampliar y mejorar el aprendizaje de temas diversas.

Axiología

El fundamento de la axiología o ciencia de los valores, radica en que los valores no se crean, solo se descubren y pueden aprovecharse. Los valores son perfecciones reales o posibles, por ello no se puede hablar de valores negativos.

Se parte de la premisa que el mundo de los valores y las virtudes está íntimamente ligado al de la educación. La persona dirige su vida y sus relaciones interpersonales basada en sus principios, valores y virtudes. Estos valores se evidencian en el comportamiento cotidiano y deben ser formarse y orientarse, en principio en el seno familiar, complementándose luego en el ámbito escolar.

Las virtudes pueden ser de dos tipos, virtudes para saber y virtudes para servir. Con una formación integral los jóvenes, deben ser ejercitados en la práctica de dichas virtudes. Esto se logra por medio de la adquisición de hábitos que los docentes, seleccionan de acuerdo a su contexto cultural y social, porque son de gran

importancia para la vida. La ejercitación diaria de los mismos y la toma de conciencia sobre sus beneficios, son parte importante del programa.

Ética

El término ética viene del griego Ethos, que significa carácter o manera de ser y se le reconocen dos dimensiones, Ética como disciplina filosófica y Ética como actitud de vida. Para efectos de la propuesta educativa, se enfocará la segunda. Se refiere a lo que se piensa, siente y habla frente a temas como; la vida el comportamiento humano, las acciones y la toma de decisiones.

Asumir posiciones éticas significa que se tiene claro nuestras creencias, principios y posturas, lo cual nos ayuda en la vida al decidir las conductas que practicamos, cómo trabajamos, nos relacionamos y hacia dónde vamos. La Ética es la doctrina de las costumbres, las costumbres se relacionan con los hábitos y por medio de los mismos se adquiere el carácter. Un carácter se forja con rectitud, prudencia y razón, todo lo cual lleva a alcanzar la verdad.

2.4. Formación y desarrollo humano

El desarrollo humano depende de la calidad de formador de formadores. Es así, que la educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional.

La educación superior puede dar y dio la viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a **fundarse en el conocimiento**, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones.

2.4.1. Misiones y funciones de la educación superior

Se reafirma la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad, a saber:

- a) **Formar diplomados altamente cualificados** y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.
- b) Constituir **un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente**, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de **formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad** y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz.
- c) **Promover, generar y difundir conocimientos** por medio de la **investigación** y, como parte de los servicios que ha de prestar a la

comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.

- d) Contribuir a **comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas**, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.
- e) Contribuir a proteger y consolidar los **valores de la sociedad**, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.
- f) Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

2.5. Gestión educativa en la Universidad

La gestión se concibe como el conjunto de servicios que prestan las personas dentro de las organizaciones. Esto significa que la gestión adquiere una especificidad, en tanto que tiene mucha importancia la labor humana de acuerdo a sus talentos. Sin embargo, en esta época existen actividades en donde la máquina y el robot cobran un peso relevante en el proceso productivo y la labor humana se considera menos intensiva, durante y al final del proceso; pero en el caso de la gestión educativa, el peso de las competencias humanas es el más relevante y representativo.

Y por otro lado, la gestión es la capacidad de alcanzar lo propuesto, ejecutando acciones y haciendo uso de recursos técnicos, financieros y humanos. De ahí que se pudiera hacer una distinción entre los conceptos de "gestión" y de "administración". Donde la gestión es el todo y la administración es una parte del todo, tiene que ver con el manejo y uso de los recursos. Por lo tanto, para una buena gestión es

necesario tener un buen esquema de administración; o simplemente, la buena administración es fundamental para la buena gestión. La administración se convierte así, no en un fin en sí misma, sino en un soporte de apoyo constante que responde a las necesidades de la gestión educativa.

Es importante aclarar que la gestión educativa busca aplicar los principios generales de la gestión que han estado presentes en la teoría de la administración, al campo específico de la educación. El objeto de la gestión educativa como disciplina, es el estudio de la organización del trabajo en el campo de la educación, por tanto, está influenciada por teorías de la administración, pero además existen otras disciplinas que han permitido enriquecer el análisis, como son: la administración, la filosofía, las ciencias sociales, la pedagogía, la psicología, la sociología y la antropología.

La acepción de gestión educativa está estrechamente relacionada con el concepto convencional de gestión administrativa. Como una aproximación se presenta esta definición: la gestión educativa se concibe como el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación.

Se habla así del 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”. El término cultura es usado aquí en el sentido de que la atención a estos aspectos se transforma en práctica cotidiana de las instituciones, con repercusiones en su quehacer, y no en simple “costumbre” sin trascendencia. Estas llamadas “nuevas culturas” responden a los principales retos que enfrenta la educación superior contemporánea. (Morin, 2000:18).

Si bien, concebimos que la filosofía de la educación superior postula la acción educativa como una relación dialéctica en la cual interviene un grupo de sujetos,

directivos, docentes, estudiantes y la sociedad, que toman decisiones y ejecutan acciones, también es necesario reconocer las semejanzas y las diferencias por parte de este grupo de actores, así como, la definición de una serie de acciones concretas que conduzcan a los actores al logro de un objetivo en común, que a la vez reflejen y aporten de manera relevante al desarrollo social y económico.

Por lo tanto, debe comprenderse que “la educación está relacionada con el encargo social en donde, uno de los fines de la gestión educativa deberá encaminarse a transformar a las personas y a la sociedad” (SACRISTÁN, 1991:97). En relación con este tema, la misma práctica directiva ha de entenderse como acción educativa en donde el sujeto tiene un papel fundamental. El análisis de la acción se muestra así como unidad de análisis; es decir, entender lo que acontece en el mundo educativo tiene que ver con los agentes que le dan vida con sus acciones. Lo anterior resalta el valor de las acciones y sujetos que las realizan para entender la educación como proceso social y su posible transformación.

2.6. Calidad educativa en la Universidad

2.6.1. Conceptos de calidad en la universidad

Después de la implementación del sistema neoliberal en Bolivia En los últimos años los estados latinoamericanos han adoptado políticas para evaluar y acreditación como respuesta a las situaciones que trajo la globalización y en especial a la explosión indiscriminada de programas e instituciones de Educación Superior y al debilitamiento de lo que se entendía por calidad, fenómeno surgido a partir de los años 80, lo que ha provocado un conjunto heterogéneo de formas y mecanismos evaluativos de la calidad de la educación.

En todos los ámbitos de la vida, la palabra calidad está presente para garantizar el atractivo de lo que se presenta o a lo que se aspira. Calidad se asocia a valores, a excelencia, aquello que es digno de reconocimiento a la realidad a la que se

implementa o aplica. Por su parte, la calidad educativa depende de la selección de elementos relevantes, de la valoración del carácter de estos elementos y del peso otorgado a su importancia relativa. La estimación de la calidad es así compleja y se halla cargada de valores. No existe una simple medida unidimensional de la calidad.

De igual modo que la definición de lo que constituye una educación de calidad elevada es multidimensional, así tampoco hay una prescripción simple de los elementos necesarios para conseguir una calidad educativa elevada. Interactúan muchos factores: los estudiantes y sus antecedentes; el personal docente y sus destrezas; las infraestructuras y su estructura; los currículos y las expectativas de la sociedad (OCDE:1991).

Habida cuenta de estas dimensiones de la palabra calidad, no es extraño que resulte a menudo controvertidas las afirmaciones acerca de la calidad educativa. Los individuos y los grupos pueden diferir y difieren sustancialmente sobre lo que en general juzgan que es bueno o malo. Calidad, es también un anhelo, un deseo de perfección, un objetivo al cual aproximarse. En todas las utopías contemporáneas está presente, de una u otra forma, el objetivo de la calidad.

Esta visión más amplia de la calidad educativa se aprecia en la sintética definición aportada por Marchesi: “la calidad educativa es aquella que promueve, el progreso del estudiante en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo, un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados” (Marchesi, 1998:32).

2.6.2. Calidad como excelencia

El concepto de calidad como excelencia, basado en la definición tradicional, equivalente a poseer estudiantes sobresalientes, académicos destacados, y aseguramientos del primer nivel. Este concepto es aplicable en una educación

superior de elite, pero la educación superior se enfrenta al fenómeno de la masificación que es un reto que requiere una respuesta que no sea la de continuar discriminando a amplios sectores poblacionales que no forman parte de la elite.

a) Calidad como respuesta a los requerimientos del medio

El concepto de calidad como respuesta a los requerimientos del medio, basada en una definición donde prima la pertinencia, pero trae el peligro de que la calidad se tome solamente sobre la base de los requerimientos que realicen agentes interesados sólo en formar aspectos puramente técnicos y no los aspectos culturales y de valores en los graduados universitarios, lo cual provocaría entre otras cosas el abandono de la misión universitaria como difusora de la cultura y la degradación de la formación de los profesionales. Pero al mismo tiempo limitaría al profesional egresado para realizar la necesaria movilidad e intercambio con otras regiones del país y del mundo.

El patrón de calidad debe contener cuestiones tales como:

La pertinencia social, relacionada con la necesidad de encontrar nuevas formas y mecanismos para adaptar las funciones universitarias a las exigencias sociales de su entorno y no solo las del mercado.

Las exigencias y normas internacionales más generalizadas, relacionadas con la necesidad de lograr una situación favorable para lograr el intercambio profesional, académico e investigativo en el ámbito de la competencia global.

La comparación con estándares establecidos previo acuerdo y que satisfacen diversas exigencias sociales y estatales así como las propias de la institución.

b) Tendencias de la educación ante el impacto de la globalización

Ineludiblemente, el nuevo orden económico, político, social, cultural y religión atribuida a la globalización, ha tenido grandes repercusiones en todas las organizaciones de los diferentes sectores de la economía.

Constantemente las empresas incorporan nuevos modelos de organización, nuevas formas de gestión y nuevas tecnologías; se desdibujan las divisiones y funciones clásicas, tornándose en una organización más volcada hacia resultados. En consecuencia, la ventaja competitiva podrá tenerse a medida que se da el valor agregado a cada producto o servicio.

No es la tecnología por sí misma la que introduce los cambios en la organización, son las personas las que a través de su conocimiento, creatividad e innovación se constituyen en el factor de éxito de la empresa.

Las frases que, según Brunner (2000:23), “mejor capturan el sentido de esta evolución son: sociedad de la información, economía basada en conocimientos, producción intensiva en aprendizaje”. Por todo lo anterior, las empresas son más exigentes con los requerimientos educativos y con los perfiles ocupacionales, los cuales se han ido modificando a medida que se renueva la organización, ante los cambios constantes del entorno y de los mercados globalizados.

En la actualidad cuando las universidades entran a jugar su principal papel, pues el elemento clave ya no será el cúmulo de teorías que posea la persona, sino su desempeño, capacidad y creatividad demostrado en un ambiente de trabajo dinámico, el cual incluye situaciones variables, resolución de problemas y toma de decisiones,

por lo cual la persona debe estar preparada para afrontarlo, en una palabra para gestionar su propio puesto de trabajo.

c) Dimensiones y alcances del talento y/o capital humano

La producción de una región, departamento y país se asocia tradicionalmente a cuatro factores: la tierra, el capital humano, el financiamiento y la institución o empresa. Si bien el capital humano no es el único factor que explica las tasas de crecimiento económico y social, a la hora de la verdad es el más relevante. El porvenir de una sociedad depende en gran medida de la educación de sus ciudadanos; es decir, del capital humano o capital intelectual, que se convierte en el principal agente de transformación con que cuenta una sociedad para promocionar su desarrollo actual y futuro, la potencialidad de su investigación científica y tecnológica, la calidad de sus educadores, el enriquecimiento de su cultura, la cohesión social, la salud y el progreso de sus empresas.

La abundancia de talento humano calificado para la gerencia pública, la gerencia institucional o empresarial y la investigación e innovación para el desarrollo atrae y facilita las inversiones en capital físico y la difusión de nuevas tecnologías.

Según David Bloom “El valor del saber [...] no ha cesado de aumentar. Es una forma de capital fundamentalmente diferente de los otros. Cuanto más abundante es, más fácilmente se puede desarrollar y a menor costo, siendo su rendimiento muy ventajoso”. Por su parte, Gary Becker, Nobel de Economía 1992, afirma que el mayor tesoro que tienen los individuos y las sociedades inmersas en el conocimiento es su capital humano. El mismo comprende el bagaje cognitivo, calificaciones, competencias y talentos, la salud y la calidad de los hábitos de trabajo que poseen los ciudadanos, lo que les permite dar lo

mejor de sí mismos y alcanzar más altos niveles de bienestar personal, social y económico.

Las potenciales capacidades de educación, científicas y tecnológicas, así como de innovación en los procesos productivos que tienen las personas son la clave para generar riqueza, así como altos y sostenidos niveles de desarrollo científico, tecnológico y de productividad.

Visto desde esa perspectiva, la importancia que adquiere una educación de alta calidad es clave. En ese nuevo estilo, la tendencia es que la formación universitaria y la educación profesional confluyan en sus actividades.

Los sistemas educativos eficientes y adecuadamente administrados, que mantengan altos estándares de calidad, y si las personas no destinan suficientes inversiones a su propia educación, será muy difícil que los países y sus empresas crezcan con las tasas requeridas para conquistar espacios y oportunidades en el cada vez más difícil escenario mundial, y que los individuos desplieguen el máximo de sus potencialidades.

d) Calidad Educativa en la universidad: Globalización, Competitividad y Competencia Profesional

La formación universitaria y en el marco de la globalización, competitividad y competencias profesionales expresa: En el contexto de las sociedades contemporáneas el desarrollo científico y tecnológico se ha constituido en uno de los factores más relevantes y de mayor importancia en la llamada era de la globalización, lo que significa de una parte, alto consumo y aplicación de conocimiento, ciencia y tecnología en todos los órdenes de la vida, y de otra, la aceptación del papel que juegan las universidades en la generación de conocimiento y

en la formación del capital humano, acorde con las exigencias actuales del desarrollo tecno-científico y las necesidades propias de cada sociedad y región en particular.

Las sociedades modernas postindustriales se sustentan cada vez más en un nuevo patrón técnico productivo basado específicamente en el conocimiento, cuya economía estimula a las organizaciones y a las personas a crear, adquirir, utilizar y difundir el conocimiento de la manera más efectivamente posible con el fin de lograr un mayor desarrollo económico y social. Las nuevas tecnologías de este patrón económico han impactado de manera frontal y se encuentran ya incorporadas en los diferentes procesos de producción de bienes, servicios, información, conformación e interfase de redes y nuevos estilos de gerencia y organización, todo lo cual está configurando nuevas y dinámicas formas de competencia tanto a nivel nacional, como inter nacional.

Este nuevo paradigma se fundamenta en la creatividad y en las innovaciones intensivas, las cuales solamente se pueden alcanzar con el afianzamiento de una práctica intensiva de investigación científica y tecnológica en las universidades, centros universitarios y centros de investigación altamente especializados, lo cual a su vez exige la formación altamente calificada de investigadores que se inicien desde sus etapa de pregrado hasta llegar a los niveles más avanzados de postgrado en maestría y doctorado.

El patrimonio educativo se ha edificado en tres pilares:

- **Una perspectiva humana**, donde el hombre, es el centro y la razón de ser en esta institución.

- **El valor del conocimiento** como la herramienta posible para la creación y recreación de nuevas explicaciones y comprensiones del mundo, y en la aplicación de diferentes formas de intervención tecnológica tras la búsqueda de soluciones eficaces a los distintos problemas de la realidad.
- **Una visión emprendedora y competitiva**, caracterizada por unas capacidades y competencias, que le permiten al estudiante introducirse en el mundo y maximizar las oportunidades que este le ofrece, así como para usar y contribuir con sus conocimientos a transformar de manera positiva los diversos escenarios en los cuales le corresponda actuar.

La formación de estudiantes por competencias. Esta formación por competencias se visualiza desde un modelo holístico, fundamentado en el **SER, SABER y HACER**, con sus valores profesionales y ciudadanos.

e) Competencias profesionales

Estas competencias reúnen los conocimientos, habilidades y valores profesionales, que con carácter esencial permiten al egresado desempeñarse, de manera trascendente en su campo profesional, y en el contexto nacional. Es decir que su competencia está en **saber**, en **hacer**, en **ser** y en **convivir** frente al desempeño laboral relacionado con el control, acceso, selección, adquisición, procesamiento técnico, registro, almacenamiento, recuperación y difusión del conocimiento.

Los conocimientos, habilidades y valores, adquiridos por el estudiante, lo hacen competente en su desempeño profesional al expresar formas de actuación para transformar la realidad, solucionar problemas, interactuar y trabajar asertivamente con las personas, enfrentando creativamente situaciones desde un liderazgo intrapersonal,

interpersonal, organizacional y comunitario que ejercido desde los diferentes contextos le dan poder para mejorar su calidad de vida y la de las organizaciones a las que se encuentre vinculado. Es decir que nuestro egresado tiene las competencias cognitivas con las habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas. Las asignaturas del área complementaria denominada selectivas se ofrecen con el concurso de la Facultad de Nuevas Tecnologías, de la cual depende el Programa. Estas asignaturas fortalecen la competencia profesional de los estudiantes porque le permiten monitorear las modernas tecnologías.

f) Competencias generales

El modelo desarrolla cinco ejes de formación general, los cuales dimensionan las siguientes competencias:

- **Competencia comunicativa**

El egresado desde la óptica de la competencia comunicativa, puede proyectarse y adaptarse a partir de un lenguaje verbal, escrito y corporal apropiado, acorde con el entorno social. Las habilidades de esta competencia son: de escucha, de expresión verbal y escrita y de manejo comunicativo corporal. La competencia comunicativa incluye el manejo de la lengua inglesa.

- **Competencia analítica y sistemática**

El estudiante por medio de la fundamentación matemática, cálculo diferencial y estadística, desarrolla un pensamiento lógico, el cual le facilita analizar y dar solución a situaciones problemáticas.

- **Competencia espíritu emprendedor**

Esta competencia tiene incursión en el ejercicio de liderazgo institucional, social interpersonal, de autogestión, intrapersonal, que

el egresado debe realizar en el reconocimiento de las caracterizaciones de la sociedad global y de las perspectivas de desarrollo mundial en los diferentes ámbitos socioculturales, económicos del conocimiento, de la información y de las tecnologías.

- **Competencia investigativa**

Se desarrolla en los estudiantes la investigación formativa, facilitando la formación permanente en investigación.

- **Competencia Tecnológica.**

Esta competencia desarrolla el aprendizaje del estudiante en lo referente a lo audiovisual y lo multimedia. Busca desarrollar conocimientos, habilidades y valores en los procesos de transmisión del conocimiento, logrando el desarrollo de prototipos en ambientes de web y de programación.

- **Competencia socio humanística**

La esencia de la formación profesional es la integralidad del ser humano en procura del desarrollo armónico de las diferentes dimensiones de su personalidad.

2.7. La evaluación del docente universitario

Antes de abordar el tema de la evaluación del docente universitario, es menester definir el término “evaluación de desempeño”. Al respecto, María Antonieta Mesa señala que *“la evaluación del desempeño, consiste en la identificación y medición de los objetivos de la labor que desempeña un individuo, la forma en que utiliza los recursos para cumplir esos objetivos y la gestión del rendimiento humano en las organizaciones”* (Mesa, 2000:40). Esta definición solo hace referencia a la medición del rendimiento humano, dejando de lado el análisis del comportamiento del proceso

que conduce a tal rendimiento, única fórmula capaz de propiciar que se detecten las posibles causas de los efectos laborales no deseables.

La figura del docente es reconocida como eje articulador de las actividades de enseñanza, tanto a nivel de política educativa nacional como en el discurso de la calidad de la educación. Sin embargo, los retos implícitos en el diseño de los procesos de evaluación adecuados a cada contexto son muy grandes. Por un lado las características institucionales, tanto contextuales como históricas, establecen uno de los obstáculos para la puesta en marcha de procesos de evaluación docente.

A la vez, la diversidad de aproximaciones respecto de las maneras de evaluar el trabajo docente representa otro obstáculo importante. Para la labor docente aún no existe consenso relacionado con los aspectos que constituyen la definición de un “buen profesor” (Rueda y Rodríguez, 1996; Marsh y Overall, 1980, Marsh, 1982, 1986).

Por su parte Idalberto Chiavenato asegura que “la evaluación del desempeño es un sistema de apreciación del desenvolvimiento del individuo en su cargo, y de su potencial de desarrollo. Toda evaluación es un proceso para estimar o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades o el estatus de algún objeto o persona” (Chiavenato, 1990:300). Este autor aporta un nuevo elemento muy importante: la necesidad de evaluar no solo la actuación del individuo en el ejercicio de su cargo, sino también estimar su potencial de desarrollo.

En esta misma línea de pensamiento se manifiestan los autores Ernesto Blanco y Mercedes Di Vora, quienes consideran que “la apreciación del desempeño o evaluación es el proceso de precisar, medir y desarrollar la idoneidad, talento, aptitud, competencia, suficiencia y disposición del personal de las organizaciones en el ejercicio de las funciones propias de su cargo u oficio”, y más adelante señalan que “un sistema eficaz de apreciación debe no solamente medir con exactitud los niveles de desempeño actual, sino también contener mecanismos para reforzar las

potencialidades, precisar las deficiencias y comunicar tal información a los evaluados con el fin de que ellos puedan perfeccionar su desempeño futuro” (Blanco, 1992:25).

A partir de los conceptos vertidos, se puede asumir que la evaluación del desempeño profesional del docente comprende la medición y valoración tanto de la actuación como de la idoneidad del docente, expresada esta última esencialmente en un conjunto de capacidades, hábitos y habilidades pedagógicas, así como en su disposición para el trabajo, necesarias para la realización de un ejercicio profesional eficiente y eficaz.

Tejedor señala que la "evaluación del profesorado es un proceso que debe orientarse fundamentalmente a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de contribuir progresivamente a su mejora. El proceso de evaluación debe concebirse igualmente como estrategia adecuada para fundamentar la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario, en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para la necesaria innovación metodológica." (Tejedor, 2003:21).

El objetivo básico de toda evaluación, docente, investigadora y/o de gestión – académica, en definitiva- ha de ser la mejora, en aras de garantizar un mejor servicio a la comunidad educativa (Santos Guerra, 1993), contribuyendo por otra parte a colocar la docencia cuando menos en el mismo plano que la investigación. Por otra parte, la evaluación ha de ser una ayuda, no una amenaza, y en ella debe primar por encima de todo la ética.

“La evaluación es en sí misma una estrategia eficaz en la creación de estímulos hacia la innovación docente...; el profesorado se tomará la función docente con auténtica seriedad –y la desarrollará con calidad- cuando la perciba y valore como un reto de investigación y creación frente a una cuestión de método o técnica” (AAVV, 2002). Cuando se cumple todo esto, los docentes tienden a potenciar la adquisición

autónoma de conocimientos por parte del estudiantado, a la actuación coordinada, y también al empleo de elementos multidisciplinares y de nuevas tecnologías.

El Modelo centrado en el perfil del maestro, se fundamenta en la elaboración, con la participación y consenso de alumnos, padres, directivos y profesores, de un perfil de un “profesor ideal”. No obstante, las características de este “profesor ideal” son difíciles de alcanzar debido a la dificultad de cumplirlas en la práctica.

El Modelo centrado en los resultados obtenidos, se basa en la verificación de los aprendizajes o resultados alcanzados por sus alumnos. Es importante estimar el producto del docente, pero es injusto considerar al docente como el único responsable y además, se corre el riesgo de no tomar en cuenta aspectos propios del docente tales como: estrategias utilizadas en el proceso educativo y esfuerzos para el manejo de grupos con dificultades.

El Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula, se apoya en identificar la capacidad del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje en el aula. Las críticas a este modelo se centran, por un lado, en la subestimación del producto del docente y por el otro, en la subjetividad tanto del observador al momento de llevar a cabo sus registros como del estudiante con su opinión, ya que se puede beneficiar o perjudicar al docente por razones distintas a su efectividad.

El Modelo de la práctica reflexiva, se fundamenta en un concepto de la enseñanza como la reflexión ante una cantidad de sucesos donde el docente encara, precisa y resuelve problemas, lo que hace que crezca continuamente. Es un modelo muy completo ya que busca la mejora en todo el proceso; sin embargo, no involucra el producto de su labor.

En este mismo orden de cosas, el docente debe conocer adecuadamente, y siempre con la suficiente antelación, los criterios por los que se le va a evaluar y los objetivos

de dicha evaluación, procurando como aspecto absolutamente fundamental crear un ambiente favorable. Tanto el docente como los estudiantes deben comprobar fehacientemente que los puntos fuertes o débiles detectados son potenciados o corregidos de forma adecuada; algo que implica a su vez la necesidad de dar publicidad suficiente a toda acción que la universidad emprenda a este respecto.

A la hora de evaluar al profesorado universitario, es preciso tener en cuenta que:

En el aprendizaje influyen muchos aspectos que no dependen del profesor, sino que dependen del propio alumno o de la estructura del sistema educativo tales como la falta de preparación básica para seguir la carrera elegida, la falta de conocimientos previos sobre una materia determinada, el desinterés para estudiar, la desmotivación personal o la falta de esfuerzo, las deficiencias en hábitos de estudio, las deficiencias en la disponibilidad de medios materiales o en el acceso a recursos educativos, etc., (Martínez, 2002:143).

Matices que, sólo se pueden corregir “reprogramando” el autoinforme de manera que complemente en su totalidad a la encuesta que se realiza al alumnado, añadiendo además la opinión del profesor sobre este último en todos los aspectos y facetas que acaban de señalarse.

Por otra parte, la evaluación de la calidad docente del Profesorado no puede desgajarse de la de aquellas otras personas, actividades o servicios involucrados de una u otra manera en la docencia (Departamentos, Titulaciones, asignaturas, medios disponibles, instalaciones docentes, etc.), que componen su contexto académico, de gran importancia a la hora de enjuiciar correctamente la labor del profesor; *“de lo contrario, puede convertirse en un juicio inexacto, parcial y desalentador”* (Santos Guerra, 1993:34).

Diversas revisiones de la literatura (ver por ejemplo Marsh y Bailey, 1993) han permitido llegar a las siguientes conclusiones respecto a las evaluaciones de la efectividad del docente basadas en la opinión de los estudiantes:

- a. Son multidimensionales.
- b. Son confiables y estables.
- c. Sus resultados son función del instructor que enseña el curso más que del contenido del mismo.
- d. Son relativamente válidas al compararse con varios indicadores de la efectividad docente.
- e. No son afectadas por diversas variables que hipotéticamente son fuentes de sesgo para las evaluaciones.
- f. Los docentes las consideran una retroalimentación muy útil de sus actividades, los estudiantes las consideran útiles para seleccionar a sus profesores en cursos subsiguientes, los administradores las consideran útiles para la toma de decisiones, y los investigadores las consideran un área de investigación genuina y en permanente desarrollo.

Finalmente, conviene tener siempre presente que *“la calidad es prioritariamente un asunto de cualificación, no de cuantificación”* (Gabilondo, 2003).

2.7.1. Modelos de evaluación de desempeño docente

En general los modelos de evaluación de desempeño docente consideran cinco áreas, entre las cuales se pueden mencionar:

1) Planificación de las actividades docentes:

Por planificar se entiende prever el futuro y prepararse para enfrentarlo. En esta previsión se consideran dos ejes: el de lo predecible y el de lo controlable. Como es lógico, ciertos acontecimientos futuros se pueden predecir con certeza, mientras que otros son absolutamente impredecibles. En ambos casos se dan

situaciones que son posibles de controlar o que resultan absolutamente incontrolables.

La planificación, en general, trabaja con los elementos predecibles y controlables. No obstante toma en consideración las opciones restantes incluyendo lo impredecible e incontrolable. Bajo las condiciones señaladas una adecuada planificación de las actividades docentes debe anticiparse a todos los eventos que ocurren en su implementación.

Usualmente, la planificación puede ser asociada a conjunto de interrogantes, tales como: ¿por qué? (visión o ideal deseado), ¿para qué? (diagnóstico/necesidades), ¿qué resultados? (objetivos), ¿cómo? (estrategia), ¿cuáles son las acciones y tareas?, ¿quiénes? (responsables), ¿cuándo? (programa), ¿con qué? (recursos), ¿cuánto se logra? (evaluación). De tal suerte que si se da respuesta a estas interrogantes se podría contar con una preparación satisfactoria para la posterior puesta en marcha de las actividades planificadas. En tal sentido, un profesor que planifica adecuadamente tiene mayores probabilidades de alcanzar un mejor desempeño.

Por actividad docente se entiende a las diferentes formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje cada una de las cuales tiene su sentido propio. Entre ellas se puede mencionar un curso destinado principalmente a la transferencia de conocimientos; el seminario orientado a compartir aprendizajes; el taller cuyo propósito es desarrollar un producto ya sea tangible o intangible; y otras, tales como, la tesis, la práctica, estudios dirigidos, laboratorios, etc. “Para cada una de estas actividades docentes, en rigor, la planificación tiene connotaciones diferentes y requiere de especificaciones distintas. Sin embargo, en el modelo aplicado se han seleccionado aquellas que resultan más relevantes y son lo más transversales para cada tipo de actividades” (Gabilondo, 2003).

- 2) Ejecución de las actividades docentes:** se relaciona con la puesta en marcha de las acciones planificadas para lo cual el docente debe manejar las herramientas pedagógicas y disciplinarias apropiadas, conocer a su población objetivo, y conocer las condiciones del entorno. El centro de atención en este caso está en la validación de los resultados obtenidos, esto es: el cumplimiento de las tareas comprometidas, la forma en que se logran los aprendizajes que adquieren los estudiantes de acuerdo a lo especificado, y la satisfacción respecto al proceso y al clima en el cual se realiza la actividad docente.
- 3) Evaluación de los aprendizajes:** Se refiere a la capacidad del profesor para asegurar que sus estudiantes logren aprendizajes significativos, dando fe pública de ello y comunicando los resultados en forma clara. Este proceso por tanto incluye la medición adecuada de los resultados y la calificación de los mismos.
- 4) Evaluación de la práctica pedagógica:** el sentido último de esta evaluación es: “Retroalimentar al docente y a las distintas instancias involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de generar un mejoramiento continuo de la docencia para lo cual se focaliza, fundamentalmente, en los procesos y en el funcionamiento de las estructuras organizacionales que permiten desarrollar una docencia de mayor calidad” (Santos Guerra, 1993).
- 5) Compromiso con el proyecto educativo institucional:** Esta dimensión se vincula directamente con los valores que deben caracterizar el comportamiento de docentes y estudiantes. Dada la naturaleza de esta área de desempeño, más que establecer una medición directa se pretende generar criterios orientadores, que den cuenta de la misión y visión de la universidad. La idea es que esta área de desempeño se constituya en un referente de desarrollo personal y profesional.

2.7.2. Dimensiones de la evaluación docente

La dimensión es la expresión del movimiento que se da en el proceso a través de las relaciones dialécticas entre configuraciones y que cuando se produce se revelan determinadas cualidades del proceso. Las dimensiones de la evaluación son: pertinencia, optimización e impacto.

Las relaciones que se establecen entre el resultado, el objetivo y cada una de las restantes configuraciones, determinan las dimensiones del proceso de evaluación, las que a continuación se analizan, caracterizándolas a partir de relaciones triádicas entre las configuraciones (Díaz, 1993:76):

- a) **Pertinencia.-** Si el resultado responde al objetivo en relación con la adecuación de los contenidos. Esto es, lograr efectividad con eficacia, dado que los resultados carecerán de sentido si no son congruentes con las expectativas en conocimientos, habilidades y valores adecuados. Se corresponde con la valoración del grado en el cual el resultado obtenido se adapta a los requerimientos que se han establecido.
- b) **Optimización.-** Si el resultado responde al objetivo en relación con el método empleado, o sea lograr un resultado efectivo y con la eficiencia que se demanda. El método es el modo de desarrollar el proceso, es la configuración que expresa su dinámica y en su relación dialéctica con las restantes configuraciones del proceso, está la fuente del desarrollo del mismo.

Como los objetivos están expresados en términos de soluciones de los problemas sociales, para la solución de los mismos se requiere de métodos que propicien la participación activa del estudiante y a través de los cuales estos resuelvan problemas que se identifiquen con los problemas profesionales, pero sin perder de vista la eficiencia del proceso.

- c) Impacto.-** Si el resultado responde al objetivo en relación con la satisfacción del problema, o sea, un resultado efectivo y expectable; en el proceso docente educativo el impacto estará dado en la medida de cómo sus egresados enfrentan y resuelven los problemas profesionales y las necesidades de la sociedad que originaron el problema.

En resumen, la evaluación expresa la relación entre el proceso y su resultado (lo real alcanzado), el acercamiento al objetivo, en las diferentes dimensiones que han sido expuestas anteriormente. Esto significa que evaluar es el proceso encaminado a la valoración de cómo el resultado, como expresión del estadio final del proceso, expresa el proceso en su conjunto, por ello evaluar es delimitar la pertinencia, la optimización y el impacto del proceso que se manifiesta y se concreta en la valoración de que una vez transcurrido el proceso se dispone de estudiantes transformados, de profesores más aptos y de un proceso más adecuado.

2.7.3. Eslabones del proceso de evaluación

En base a los planteamientos de Díaz (1993) señala que los eslabones de la evaluación se pueden identificar de la siguiente manera:

- a) La Heteroevaluación,** se manifiesta centrada en los sujetos que participan en el proceso, docentes y estudiantes de forma individual y como una mirada hacia los otros sujetos que son evaluados. Esta es una evaluación esencialmente externa, en tanto, que los sujetos evalúan a los restantes participantes a partir de patrones de resultados que conciben, sin embargo, para concebir este patrón el sujeto ha tenido necesariamente que autoevaluarse, pues cada sujeto para realizar una valoración debe partir de sus criterios, por lo que se manifiesta la dialéctica entre lo externo y lo interno aunque predomina el carácter externo.

En este eslabón se considera la evaluación que hace el docente de cada uno de los estudiantes así como la que hace cada estudiante del docente y de cada uno de los restantes estudiantes.

- b) La Coevaluación,** se manifiesta centrada en la interacción entre los sujetos que participan en el proceso, en la negociación de docentes y estudiantes y de éstos entre ellos y con el primero. Por medio de la coevaluación se logra la negociación de un patrón de resultados, en el que el docente aporta desde su mirada de lo general, expresada entre los objetivos y los contenidos de la asignatura y los estudiantes desde su construcción singular entre el contenido inmediato y los objetivos que se traza, de este modo se llega a conformar un patrón de resultados socializado entre los estudiantes y el docente.

Si en la heteroevaluación el patrón de resultados del sujeto constituye un criterio estático, en la coevaluación este se moviliza y reajusta. La coevaluación propicia la elaboración de un patrón de resultados que es socializado por el colectivo, constituyendo un nivel intermedio, particular, entre lo general de las categorías con que trabaja el docente y lo singular de los objetivos y contenidos de cada estudiante, de manera que se da la dialéctica entre lo general en que trabaja el docente, lo particular del patrón negociado en el colectivo y lo singular de cada estudiante, como se muestra en las siguientes tríadas.

- c) La Autoevaluación,** se desarrolla a un nivel cualitativamente superior, en la que se regresa a la evaluación de cada sujeto pero vista ahora desde una perspectiva que supera el patrón concebido inicialmente, cuando los sujetos se reconocen a sí mismos y son capaces de cuestionar dicho patrón. De esta manera, se tendría que considerar en este eslabón, la evaluación que hace el docente desde una mirada crítica, del proceso de formación que desarrolla y la que hace cada estudiante de su propio proceso formativo.

Si bien en la autoevaluación prevalece la evaluación interna, en ella subyace una evaluación externa, dado que la referencia de cada sujeto para su autoevaluación parte del reconocimiento de los resultados de los demás sujetos. Cuando el estudiante es capaz de evaluar su patrón respecto al patrón de resultados socializado, comprender sus diferencias y trazarse nuevas metas, o cuando el estudiante reconoce que está por encima de ese patrón socializado y se traza nuevas metas, conforma un patrón de resultados transformado que es cualitativamente superior al concebido al inicio del proceso y que se desarrolla sobre la base de la contradicción entre la evaluación interna y externa, lo cual debe estar guiado por el profesor.

De esta forma, el proceso de evaluación sigue el camino de un razonamiento lógico en que los juicios se transforman en conceptos, y estos en nuevos juicios a través de los procesos de razonamiento en una dinámica entre la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación; por otra parte, esta dinámica mencionada que se da en el proceso de evaluación determina la que se produce en el proceso de formación del profesional mismo. Todo lo cual tiene se fundamenta en la contradicción fundamental del proceso de evaluación, que determina su desarrollo ascendente, y que no es más que la dialéctica entre lo general, lo singular y lo particular.

2.7.4. Evaluación integral ante la docencia, investigación y extensión

Los modelos de evaluación del desempeño del docente, las instituciones universitarias establecen tanto los niveles de actuación como la responsabilidad en las tareas que le son asignadas en relación con las funciones propias de la institución, que son docencia, investigación y extensión.

Para alcanzar niveles altos de calidad, la universidad debe desarrollar procesos pertinentes de evaluación integral y a partir de sus resultados definir un conjunto de criterios e indicadores que permitan evaluar al docente universitario y su aporte al

desarrollo social desde las funciones de docencia, investigación y extensión; funciones estas que constituyen los tres ejes orientadores de la misión de las instituciones de educación superior y determinantes del rol que define al docente universitario. De allí que como lo plantea, el docente es el factor humano responsable de llevar a cabo la implementación y balance de las funciones de docencia, investigación y extensión operantes en el medio académico (Altbach, 1987).

La docencia ha sido definida en forma múltiple; desde la transmisión de conocimientos e información, formas de vida, hasta un proceso interactivo con la participación de los protagonistas del proceso instruccional: docente-estudiante. Lo cierto es que muchas definiciones coinciden en que la docencia tiene significado para el estudiante, captura la atención de la sociedad y brinda beneficios a la profesión académica.

Por su parte, la función de investigación trae prestigio y reconocimiento a las organizaciones de educación superior (Serafín, 1997). En general, los docentes que se dedican a la investigación gozan de privilegios académicos que son restringidos a los docentes de aula.

La extensión universitaria, por su lado, permanece indefinida porque ha sido erróneamente conceptualizada y expresada, pues existe poca investigación en esta función; sin embargo, puede decirse que las organizaciones de educación superior parecen entender la extensión universitaria como la planificación y ejecución de programas dirigidos solo al adiestramiento del personal; definición esta que limita la extensión a permanecer internamente en el recinto universitario, sin proyección interna, en detrimento de la proyección externa, que es su principal finalidad.

Ante esto, Serafín (1997), señala que el alcance de la extensión sobrepasa las funciones de docencia e investigación, que no hay fronteras en extensión y que ésta ofrece el puente entre la docencia y la investigación.

En la universidad se requiere la legitimación de la actividad evaluadora, ello exige definir el objeto de evaluación, hacer una clara definición de los objetivos que guiarán todo el proceso y una metodología que asegure un nivel aceptable de concordancia entre los resultados obtenidos y las características y condiciones presentes en la situación evaluada, con sus alcances y limitaciones, lo que implica ir más allá de la evaluación de la calidad y productividad, para atender la relevancia, aplicabilidad y/o adecuación de los diversos tipos de acciones académicas desarrolladas, por lo que, el proceso debe ser abierto, plural y creíble y debe conducir no sólo a ser requerido, aceptado y negociado por los profesores y gerentes, sino que permita, a las universidades, alcanzar altos niveles de pertinencia filosófica, científica, social e institucional.

En este orden de ideas, Del Vecchio, afirma que: “La pertinencia de la universidad implica la redefinición social, la investigación generadora de cambios, la conciencia lúcida. Se debe impulsar un cambio orientado a fortalecer, profundizar y ampliar los procedimientos que aseguren a los diversos sectores universitarios las más amplias posibilidades de desarrollo y expresión” (Del Vecchio, 1999:57).

Respecto a las ideas anteriores, la evaluación del desempeño docente implica además, una toma de decisión consciente de autoridades y de profesores, de un proceso de reflexión y análisis conjunto, que aporten una visión global de la institución y que conduzcan a evaluar la excelencia y la pertinencia en las funciones de docencia, investigación y extensión. Por ello, es necesario considerar las actividades que se realizan en vinculación con el medio y la transferencia de conocimientos a las situaciones críticas que se generan en la sociedad, en pos de aportar soluciones a los problemas y necesidades detectadas.

Esos requerimientos son compatibles con el desempeño docente crítico y reflexivo, conocedor de la realidad social donde se desenvuelve. En este contexto cobra significativa relevancia la evaluación del desempeño docente, la cual es considerada

como acción fundamental para lograr la excelencia en la práctica pedagógica, en la investigación y en la extensión, debido a la idea que para mejorar los procesos de la escolaridad, en atención a las necesidades y expectativas de los alumnos es básico evaluar las acciones que realiza el docente.

Las iniciativas sobre este punto hacen énfasis en la preparación, cualidades profesionales reflejadas en las competencias, utilización de los conocimientos y productividad en su carrera profesional, con el propósito de hacer más pertinente la acción docente a las demandas de transformación que emergen del contacto interno y externo de la universidad. Al respecto, Millman y Darling dicen que: “Las iniciativas en la evaluación del profesor responden a una diversidad de propósitos, incluyendo la selección, la formación, la mejora y el progreso. En el pasado, la evaluación de profesores no se ha considerado una actividad importante, en parte, debido a que la mejora de la calidad del profesorado no se ha visto como un aspecto vital para la mejora de la enseñanza” (Millman, 1997:32).

A medida que pasa el tiempo desde la década de los años ochenta, ha aumentado el interés por la evaluación del desempeño de los docentes; con respecto al abordaje, contextualización y construcción de conocimientos. En especial, si se acepta que el conocimiento es uno de los principales factores de desarrollo en la sociedad actual y que la universidad es la institución por excelencia que lo produce y lo difunde a la sociedad para su aplicación; se hace entonces necesario, que los distintos actores que hacen vida en la universidad mancomunen esfuerzos para proponer, ejecutar proyectos y estrategias de evaluación que permitan detectar y dar solución a los problemas que afectan tanto al entorno institucional interno como a la comunidad local, regional y nacional y que permitan ejecutar con calidad, pertinencia y excelencia los procesos educativos que en ella se generan.

En particular, la función docencia está relacionada con los métodos de enseñanza, los ambientes y los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje. Entre los protagonistas, el docente prevalece como uno de los indicados a las revoluciones

mencionadas ya que influye decisivamente en el producto y por ello ha sido objeto de evaluación durante años (Cantón, 2001). Al respecto, Rugarcía (1994) opina que nada cambia en una institución educativa si la mente y el corazón de los docentes no cambian; pues son ellos quienes en definitiva orientan las acciones a tomar en el proceso enseñanza-aprendizaje, aunque con ello no se pretende decir que son los únicos responsables de la calidad académica, pero sí que todo cambio debe ser suscitado, controlado y terminado por ellos.

Por lo tanto, la evaluación del desempeño docente necesita de un marco de referencia para facilitar su mejor comprensión, lo que hace imperioso poseer un modelo de evaluación. Por su parte, Montenegro (2003), opina que “tener un modelo es contar con una estructura que permita evaluar el desempeño con parámetros previamente establecidos, de tal manera que el docente sepa de antemano qué se le va a evaluar, cómo, cuándo y para qué”. Asimismo Vera (1989) se plantea las mismas cuestiones que Montenegro, adicionándole el ¿quién evalúa? al responder la pregunta ¿en qué consiste la evaluación de la enseñanza?

La respuesta al qué evaluar conduce a identificar una definición conceptual y operacional de la variable evaluación del desempeño docente. Para responder al cómo evaluar, se debe establecer la metodología incluyendo su enfoque epistemológico, instrumentos de medición, fuentes de información y las técnicas para el análisis de los datos. El cuándo evaluar se refiere a la planificación de la evaluación a través de los objetivos y lleva a decidir los momentos, etapas o tiempos más idóneos para su aplicación.

La respuesta del para qué evaluar precisa las funciones y fines de la evaluación y la de quién evalúa, determina las personas que intervienen en el diseño e instrumentación de la misma. En esta investigación se aborda lo relacionado con el cómo evaluar considerando que el mismo es causa del qué y para qué evaluar.

En función de lo establecido, el modelo de evaluación del desempeño docente debe integrar criterios determinados previamente mediante la reflexión supervisada, la consulta a la comunidad educativa sobre las características que deben evaluarse en un profesor para referenciarlo a un ideal y que además incluya los resultados alcanzados por sus estudiantes y su comportamiento en el aula. Este modelo integral u holístico le proporcionará información al docente sobre el qué, cómo, cuándo, quién y para qué de la evaluación.

En un proceso de evaluación se toma como punto de partida el para qué evaluar pues la perspectiva de una evaluación formativa, orientada al estudio y valoración de los procesos educativos y de las interrelaciones educativas entre los sujetos para mejorar la actividad, será distinta de la llamada sumativa, que se centra en los resultados: lograr el ingreso, la permanencia o la promoción en un puesto (Bretel, 2002; Rueda, 2004).

A partir de lo anterior, se pueden formular tres directrices fundamentales para un modelo integrador:

- a)** El desarrollo profesional debe estar centrado en la práctica profesional del docente, porque solamente así pueden desarrollarse realmente actitudes reflexivas y críticas respecto del propio quehacer docente.
- b)** El desarrollo profesional debe surgir, en la medida de lo posible, de las iniciativas de los propios docentes, lo que obliga a crear condiciones favorables para que este objetivo se alcance.
- c)** El desarrollo profesional demanda hoy actitudes y conductas cooperativas entre los docentes. En este campo, los departamentos universitarios, tienen mucho que decir en la medida que son las estructuras encargadas de la organización de la docencia y la investigación, pero no cabe duda que los centros, en tanto que gestionan los planes docentes, deben articular

propuestas de mejora de la calidad docente que permitan una mejor definición de los objetivos que se pretenden alcanzar.

2.7.5. Procedimientos y estrategias de la evaluación en la docencia

Todos los procedimientos y estrategias de recogida de información que ofrece la metodología evaluativa son aceptables, Mateo (1996) y colaboradores coinciden en que los más utilizados e idóneos son los cuestionarios, entrevistas, observación e informes de autoevaluación. Tejedor (1996) reconoce que el criterio de referencia de los estudiantes no debe de ser el único, pero es el más utilizado. Al existir numerosas aportaciones sobre cuáles son los agentes de evaluación del profesor, al igual que García y Congosto (2000).

Consideramos como principales agentes a los alumnos, colegas y al propio profesor. Las evaluaciones por los estudiantes son las que más frecuentemente se han utilizado y siguen utilizándose en evaluación universitaria. Desde la perspectiva del aprendizaje del alumno es como mejor se valora la docencia recibida. El estudiante distingue con facilidad una buena o mala actuación docente.

Tejedor y García-Congosto afirman que algunos docentes, se resisten a ser evaluados por estos agentes, argumentando que la influencia subjetiva de las decisiones de los estudiantes influyen negativamente en los resultados de las evaluaciones. Aunque es aconsejable el uso combinado de evaluación por otras fuentes (autoevaluación, compañeros) y otras técnicas (observación, análisis de materiales), la verdad es que se siguen utilizando los cuestionarios. En ellos, se pide a los alumnos que valoren al profesor en aquellos rasgos que se consideran relevantes para la enseñanza y desempeño de la actividad docente.

Abalde, Barca, Salvador, González y Muñoz (1995) consideran las siguientes dimensiones:

- Relación-interacción con los estudiantes.
- Metodología didáctica.
- Evaluación.

Mateo y otros señalan que los instrumentos para proceder a la evaluación del profesorado obedece a la necesidad de evaluar una serie de competencias, destrezas, actitudes, tales como:

- Conocimiento de la materia.
- Competencias instrucciones.
- Competencias de evaluación.
- Profesionalidad.
- Otros deberes con el centro y la comunidad.

Estudios actuales no se centran en analizar cuáles son esos rasgos, competencias, destrezas que debe tener el profesorado sino que, la función docente es una de las dimensiones en las que debe ser evaluado. En este sentido Mateo, Escudero, de Miguel, Ginés y Rodríguez, agrupan los contenidos evaluables de la función docente en tres grandes áreas: docencia, profesionalidad y servicios a la comunidad. En opinión de Tejedor (1996), el modelo global de evaluación del profesorado tendrá que estar relacionado con las siguientes fuentes de recogida de información:

- Evaluación de la actividad instructiva: opinión de los estudiantes, autoinforme del docente.
- Evaluación de la actividad investigadora.
- Evaluación de la actividad departamental.
- Evaluación complementaria de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad.
- Evaluación de las condiciones de trabajo del estudiante.

CAPÍTULO III

MARCO REFERENCIAL

3.1. Consideraciones

La Universidad Pública de El Alto es una institución joven en perspectivas de crecimiento y ampliación. Es una institución que se caracteriza por su carácter contestatario, revolucionario y por su alto compromiso social con su ciudad y con su país. Pero ello no se queda simplemente en el discurso, sino se refleja en acciones concretas que parten desde sus autoridades, personal docente y estudiantes.

“Históricamente las universidades tradicionales del país se caracterizaron por constituirse en espacios privilegiados, instituciones que se caracterizaron por ser clasistas, elitistas y racistas, recién a partir de los años del setenta, ochenta y sobre todo noventa, las universidades empezaron a democratizarse.”

3.1.1. La universidad Pública de El Alto

Las características del contexto en que se encuentra la Universidad Pública de El Alto se caracterizan porque se encuentran en situaciones vulnerables en lo económico, social, político-jurídico, cultural, nutricional, y educativo.

Mediante Ley N° 2115 del 5 de septiembre de 2000, se crea la Universidad Pública de El Alto, con el objetivo de atender las necesidades de formación superior de los estudiantes de la ciudad de El Alto, posteriormente Declarada Autónoma por Ley 2556 del 12 de noviembre de 2003 se constituye como universidad plena.

“En octubre de 2003, la ciudad de El Alto fue protagonista fundamental en lo que se denominó la “guerra del gas”, la lucha del pueblo en contra del gobierno neoliberal que encabezaba el ex – presidente Gonzalo Sánchez de Lozada.”

3.1.2. Unidad Académica Chaguaya

En la Revista “Memorias del Cientista en Educación El Alto, el universitario Edgar Andrés Yana Lisme revela en sus párrafos una breve reseña respecto a la fundación de las Subsedes o Unidad Académica de la carrera Ciencias de la Educación dependiente de la Universidad pública de El Alto lo siguiente: en un Congreso realizado en la provincia Camacho. En el año 1998, se resuelve la apertura de una Sede universitaria, misma que debía funcionar en el ex campamento minero Matilde, ubicada en Cantón Chaguaya. La solicitud es enviada a la UMSA, la cual no dan curso a dicha petición.

A principio del año 2000. Urge tener una Institución de educación superior y es así que las autoridades de la UPEA. En fecha 16 de mayo de 2002, se funda la SEDE UNIVERSITARIA CHAGUAYA – UPEA, misma que en representación del Municipio Pto. Mayor Carabuco, autoridades de la UPEA, y en representación de las autoridades sindicales el Central Agrario de Cantón, entre otras autoridades de las 13 comunidades.

En los meses de enero y febrero de 2003, se da el inicio a las inscripciones para el curso pre-universitario, y en el mes de marzo se da el inicio de clases con aproximadamente 120 inscritos, los mismos que son provenientes de diferentes comunidades y provincias del norte paceño.

En fecha 13 de marzo de 2003, se suscribe el primer convenio interinstitucional entre el gobierno municipal de Dto. Mayor Carabuco y la UPEA. En la que se fija parámetros de funcionamiento y apoyo para el crecimiento de la SEDE UNIVERSITARIA. Durante todos estos años y en proceso como estudiantes realizaron varias solicitudes y hasta el extremo de realizar movilizaciones para dicho cumplimiento de convenio.

El pilar fundamental es sostenido por los estudiantes de la Carrera Ciencias de la Educación, y las autoridades sindicales como apoyo

Actualmente la Sede cuenta con una Infraestructura física de 1028.08 mts² y el área de terreno de 13.292.69. mts², misma que se encuentra en proceso de saneamiento a cargo de la Dirección de Asesoría jurídica de la UPEA. Las autoridades locales están muy contentas en contar con dicha Institución para el fortalecimiento de sus comunidades en proceso.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Resultados del levantamiento de la información de estudiantes

En el presente capítulo se reflejan los resultados de la investigación obtenidos en base al levantamiento de datos efectuado en la Unidad Académica Chaguaya, perteneciente a la Universidad Pública El Alto, en el que se pretendió conocer los puntos de vista en cuanto a la “Formación de Recursos Humanos y desempeño docente”, por un lado, se toma en cuenta la población de estudiantes de mencionada institución, por otro lado, el conocimiento de las perspectivas de los docentes frente a la práctica y competencia docente.

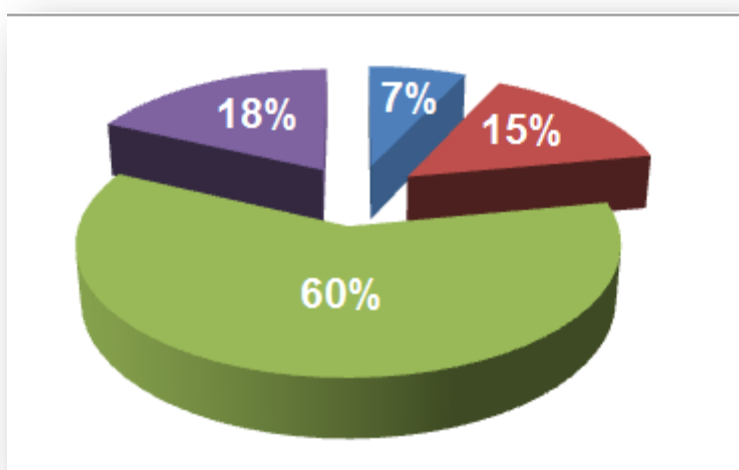
Es importante denotar que las revelaciones obtenidas, inicialmente de los estudiantes de la Unidad Académica Chaguaya, se pretendió indagar la perspectiva de un modelo de formación de recursos humanos que hace el estudiante hacia la práctica y el desempeño docente, enfocados en parámetros como el conocimiento, capacidades, innovación, actitudes entre otros referenciales que construyen los resultados de esta población. Seguidamente se presenta los resultados basados en la manifestación de los docentes que trabajan en dicha institución de educación superior, los cuales se enfocan en la forma de tratamiento e intervención docente en las aulas de la casa superior de estudios.

La obtención de los resultados se traducen en un reflejo de la vivencia diaria que acontece en las aulas de la Unidad Académica de Chaguaya, en los que se destaca los problemas existentes actualmente en la práctica docente, como también en la dirección de dicha institución, enfocados en la formación de recursos humanos y desempeño docente desde diferentes matices y perspectivas, las cuales contribuirán a tomar medidas oportunas para el planteamiento de nuevas formas de un modelo de formación de recursos humanos las cuales se caractericen por contar con un método integral, por el cual se pueda hacer el seguimiento respectivo a la práctica docente y la demanda de una educación de calidad en la universidad acorde a las necesidades actuales.

Los resultados obtenidos en la encuesta de los docentes son interesantes. Un porcentaje mayor, exteriorizan que si lo hacen uso de los recursos pedagógicos, didácticos y de planificación conforme a las nuevas tendencias educativas dentro del marco de la transformación curricular. Sin embargo, los estudiantes revelan que esta situación no acontece ni se visualiza en las aulas, lo que sí se puede observar una práctica pedagógica tradicional y expositiva. Se denota un vacío respecto a la organización curricular, la organización de recursos y de evaluación.

Gráfico N° 1

Rol del docente y ayuda pedagógica en resolución de los problemas.



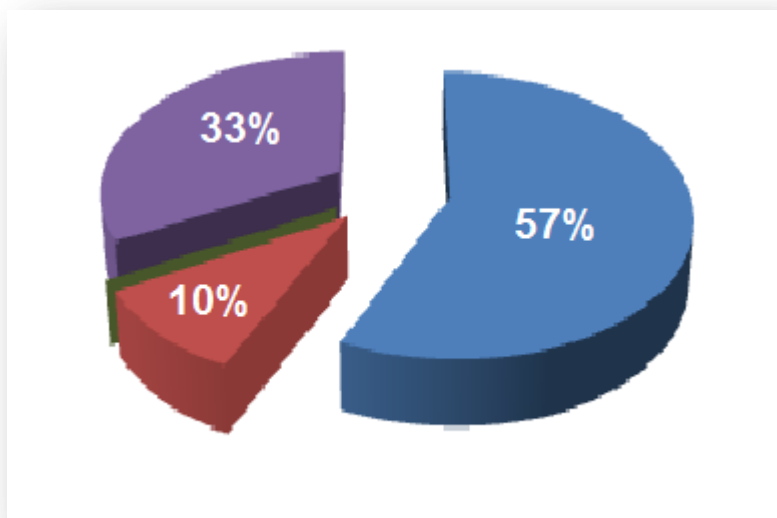
Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 1, Ítem 1.

Los resultados obtenidos de parte de los estudiantes respecto el rol docente, muestra que el 7% de los encuestados afirman que los docentes siempre enseñan a resolver los problemas, el 15% establecen que casi siempre enseñan a resolver los problemas, el 18% consideran que casi nunca enseñan a resolver los problemas, el 60% catalogan que nunca enseñan a resolver los problemas, situación que se concentra en la capacidad para la enseñanza y aprendizaje destinado a los estudiantes, su rol es apreciado como un transmisor de conocimientos.

Por tanto, de acuerdo a las apreciaciones vertidas se evidencia que el rol hacia la práctica docente, se enfoca en la transmisión de conocimientos.

Gráfico N° 2

Rol del docente como orientador en los trabajos de investigación que realizan los estudiantes



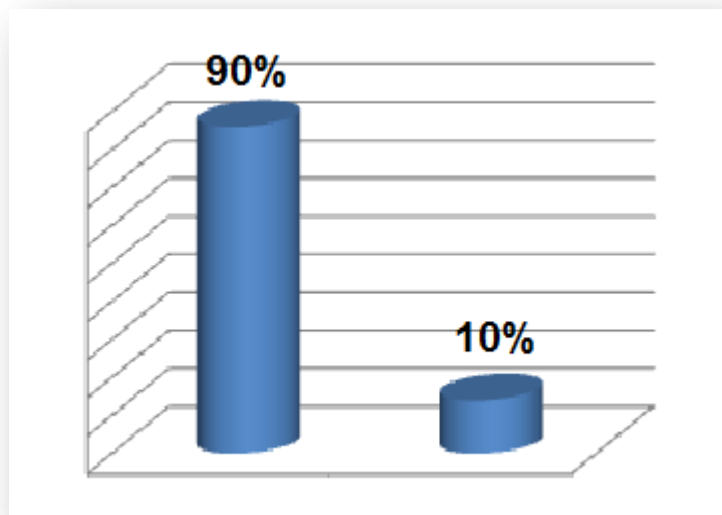
Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 1, Ítem 2.

El 57% de los estudiantes expresan que dialoga y se interesa el docente, el 10% manifiestan que les facilita algún material adicional, el 33% claramente indican la poca motivación del docente en cuanto fomentar la investigación científica dentro de la Carrera de Ciencias de la Educación, situación que afecta la perspectiva del estudiante al momento de promover lo aprendido que posteriormente puede ser reflejado en la presentación de proyectos investigativos que puedan beneficiar a la misma comunidad educativa.

No cabe duda que hoy en día los jóvenes poseen la energía y voluntad de promover cambios dentro de su entorno, es ahí, donde puede encontrarse con nuevas formas de intervención y práctica docente, reflejado claramente en otorgar oportunidad a los educandos para su propuesta docente

Gráfico N° 3

Rol del docente como mediador y promovedor de la participación.



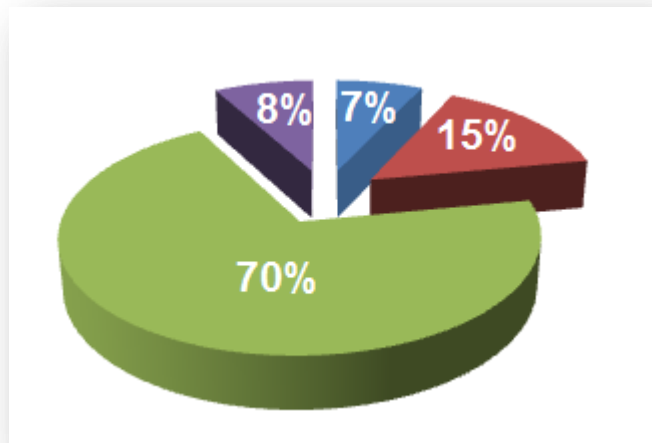
Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 1, Ítem 3.

Como se logra apreciar en el anterior gráfico, se refleja que una mayoría de los estudiantes destacan 90% a la participación, característica democrática de los docentes, misma que pueda o llamar la atención dentro del espacio del análisis y reflexión sobre temáticas de relevancia de la Carrera de Ciencias de la Educación, en tanto, aquellos que logran enfatizar algún redundante se centran básicamente en el dominio de la materia, principalmente, como también la propuesta que hacen los educadores desde la perspectiva de una participación activa y el empleo de recursos tecnológicos.

Gráfico N° 4

El docente como facilitador de estrategias del aprendizaje y ayuda pedagógica.

Un docente preparado normalmente presentará nuevas formas de interacción dentro el aula, para ello, recurrirá a métodos y técnicas que puedan trascender en la transferencia de conocimiento hacia los estudiantes, empero, en la Unidad Académica de Achacachi, se evidencia la siguiente postura:



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 1, Ítem 4.

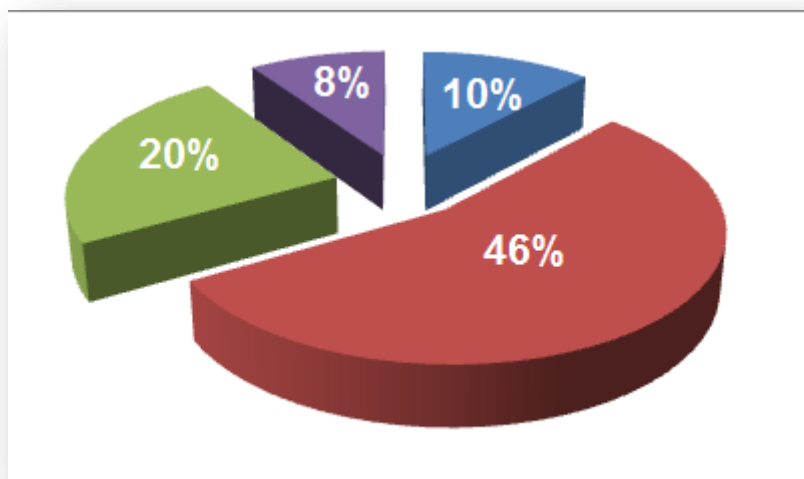
Los resultados logrados de parte de los estudiantes respecto a la estrategia metodológica del docente manifiesta que el 7% siempre reciben una enseñanza personalizada, el 15% señalan que casi siempre reciben el apoyo personal, el 70% resaltan que casi nunca reciben el apoyo pedagógico a través de una metodología personalizada, el 8% establecen que nunca reciben una ayuda pedagógica. Los docentes tratan de insertar nuevas formas de trabajo en el campo de la enseñanza de las materias de Ciencias de la Educación, si bien, esta área educativa se basa estrictamente en fundamentos teóricos y epistemológicos como estipula el pensum vigente, lastimosamente se continúa con un procedimiento de práctica docente tradicional, dejando de lado nuevas alternativas de enseñanza es decir las estrategias metodológicas adecuadas que fortifiquen el proceso de enseñanza-

aprendizaje en educación superior. Se evidencia claramente que un reducido porcentaje de docentes incurre insertar nuevas técnicas y métodos. Lo que revela de alguna manera el poco interés del estudiante, en este caso por los docentes al momento de ofrecer una enseñanza global y vigente.

Gráfico N° 5

Características de las clases impartidas por los docentes y el uso de las nuevas técnicas en actividades para que fomenten el trabajo socio-comunitario.

Es muy importante conocer de alguna forma las características resaltantes de la intervención docente en el aula del trabajo socio-comunitario, mediante la forma de enseñanza didáctica empleada en el desarrollo de las clases, por ello, la manifestación de los estudiantes refleja lo siguiente:



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 1, Ítem 5.

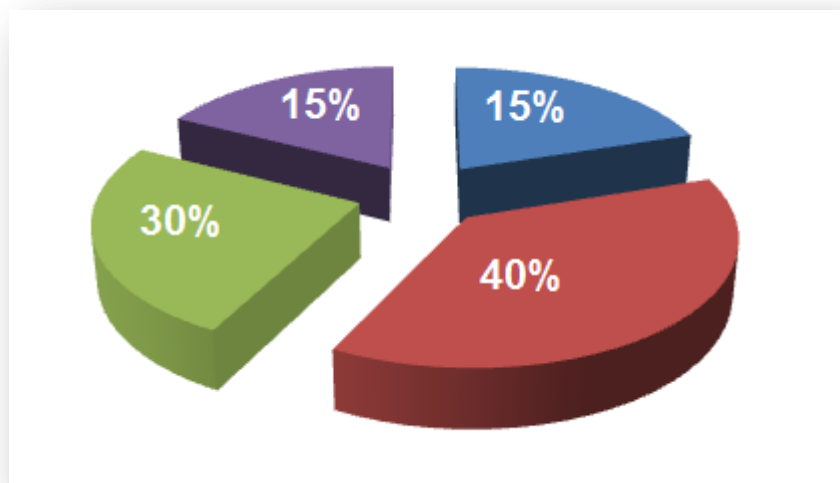
De acuerdo al gráfico anterior que 10% manifiesta que siempre fomenta el trabajo grupal, 46% indican que casi siempre organizan en grupo, el 20% explican que casi nunca organizan grupos en las actividades pedagógicas, el 8% de los estudiantes exponen que nunca organizan actividades grupales. La postura mayoritaria de los

estudiantes se centra en la improvisación de los docentes al momento de la práctica docente, situación que evidencia de alguna manera la informalidad. Dicho resultado también es considerado la falta de planificación didáctica del docente al momento de impartir las materias.

Empero, como se evidenció a lo largo de los resultados, no todos los docentes carecen o adoptan una postura de improvisación o falta de planificación, ya que existen aquellos que son lo contrario, aunque en mínimo porcentaje, se podría sostener la existencia de docentes que adoptan una metodología sistematizada lo que de alguna manera atrae y destaca el estudiante.

Gráfico N° 6

El rol del docente como promovedor del uso de las nuevas tecnologías de información social en el proceso de enseñanza aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 1, Ítem 6.

Los resultados claramente demuestran la poca motivación del docente en cuanto fomentar dentro de la Carrera de Ciencias de la Educación, situación que afecta la perspectiva del estudiante al momento de promover el uso de las nuevas tecnologías de información social en el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo aprendido que

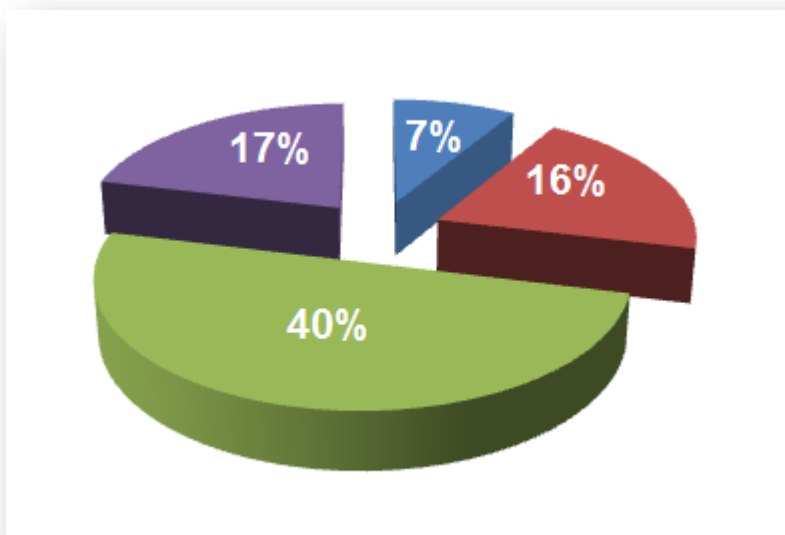
posteriormente puede ser reflejado en la presentación de proyectos educativos que puedan beneficiar a la misma comunidad educativa.

No cabe duda que hoy en día los jóvenes poseen la energía y voluntad de promover cambios dentro de su entorno, es ahí, donde puede encontrarse con nuevas formas de intervención y práctica docente, reflejado claramente en otorgar oportunidad de ingresar a la tecnología educativa a los educandos para su propuesta docente.

Gráfico N° 7

Rol del docente respecto a la evaluación integral considerando el desarrollo de las dimensiones de la persona.

Asimismo, también fue oportuno conocer la innovación en las formas de evaluación docente, por ello, contrariamente al anterior indicador, en este se aprecia, aunque en un reducido porcentaje, la afirmación positiva de los encuestados:



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 1, Ítem 7.

Los resultados obtenidos de parte de los estudiantes respecto el rol docente, muestra que el 7% de los encuestados afirman que los docentes siempre evalúan otros

aspectos de manera integral, el 16% establecen que casi siempre enseñan evalúan de manera integral haciendo énfasis en la dimensión social, el 17% consideran que casi nunca consideran otros aspectos de la persona en la evaluación educativa, el 40% catalogan que nunca evalúan otros aspectos de manera integral, situación que se concentra en la capacidad para la enseñanza y aprendizaje destinado a los estudiantes, su rol como docente evaluador es apreciado como un calificador de la sumatoria de números que sólo concluye en la medición de la memoria.

Como es evidente la mayoría no encuentra nuevas o innovaciones evaluativas, empero, aquellos que consideran como una metodología nueva en el aula, se traduce en la evaluación de trabajos prácticos por parte de los estudiantes, situación en que el docente se desliga de un resultado final, por lo que ésta labor pasa a consideración propia de los estudiantes, como evaluadores de sus mismos compañeros

4.1.1. Docencia

La docencia, concebida como enseñanza y generador de nuevos conocimientos, es una actividad realizada a través de la interacción de tres elementos: el **docente**, los **estudiantes** y el **objeto de conocimiento**.

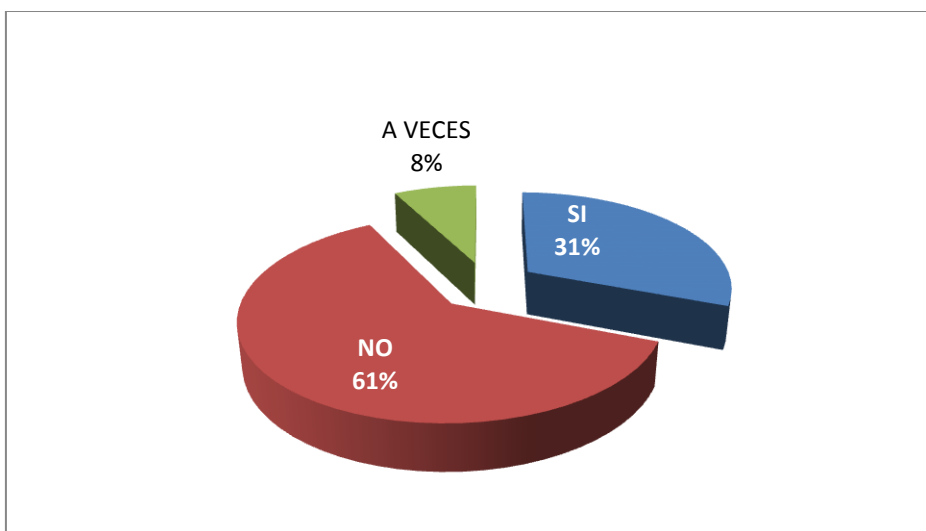
La concepción supone que el docente transfiere sus conocimientos al estudiante a través de diversos medios, técnicas y herramientas de apoyo pedagógico. Así, el docente es la fuente del conocimiento y el estudiante un constructor ilimitado del mismo. En los últimos tiempos, este proceso es considerado como más dinámico y recíproco, por tal razón, fue oportuno conocer la perspectiva de los estudiantes respecto a la catalogación de la docencia.

ROL QUE ASUME EL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como se planteó anteriormente, el docente se constituye en el eje primordial y generador de conocimientos, tendiendo como destinatarios los estudiantes, empero, este asume un rol protagónico en la educación superior el cual es catalogado de la siguiente manera:

Gráfico N° 1: Tabulación de Datos

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional



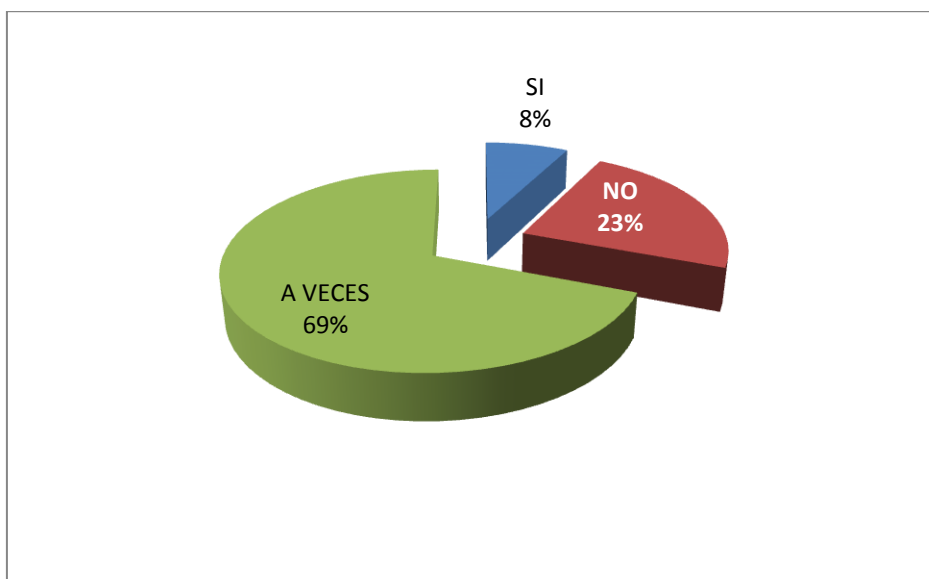
Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 1.

De acuerdo a los datos obtenidos, de los cuestionario realizada a las 13 personas que conforman el plantel docente que fue tomado como muestra se puede observar que los datos que se lanzaron en esta primera prueba indican que el 51 % de los docentes que llegarían a ser 8 personas indican que NO Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, el 31 % correspondiente a 4 personas indica que SI su formación continua y por último el 8% restante correspondiente a 1 persona que indica que A Veces organiza su formación continua a los largo de su trayectoria profesional.

Por lo tanto se puede evidenciar que en la mayoría de los casos no se incorpora nuevos acervos como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

De la misma forma a veces se evalúan los procesos de adquisición de competencias y la construcción de conocimientos.

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 2.

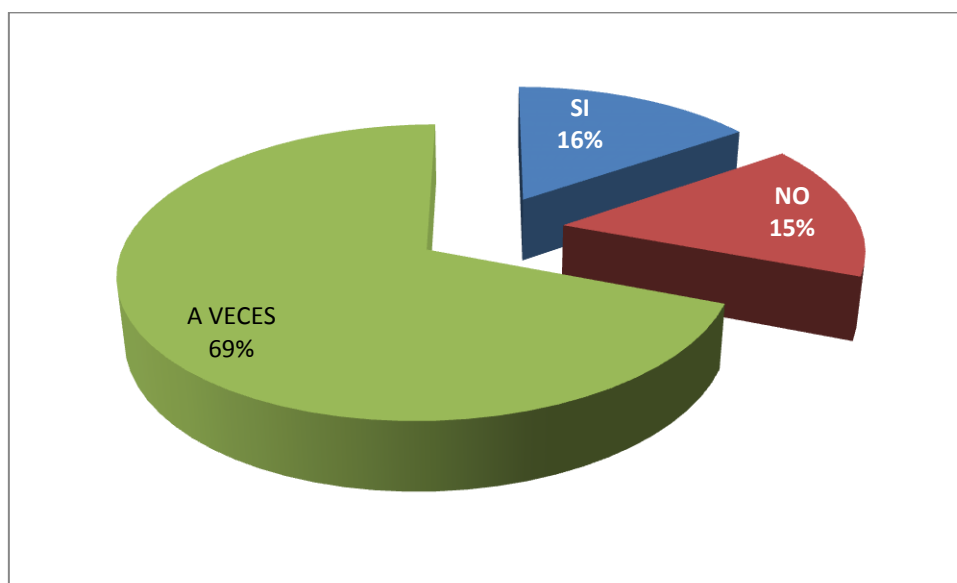
Para la pregunta número 2 se recabo los siguientes datos:

En su mayoría para conocer si los docentes dominan y estructuran los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo indico el 69 % correspondiente a 9 personas que A Veces lo realiza, de la misma forma el 23 % perteneciente a 3 personas indicaron que NO lo realizaban y por último el 8 % que solo es 1 persona

respondió que SI Domina y estructura los saberes para facilitar los saberes de aprendizaje significativo.

Es así que se puede indicar que solo una persona argumenta sobre el método que imparte en su clase, explica los distintos saberes disciplinares con su práctica docente y valor los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes.

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios

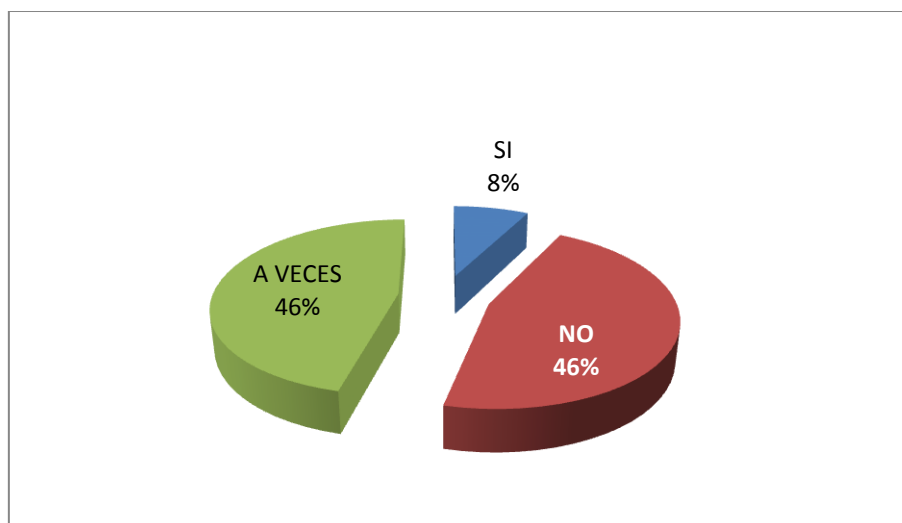


Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 3.

En relación a los resultados lanzados en la 3ra pregunta del cuestionario se puede evidenciar que 9 personas que es el 69 % de los encuestados indican que A Veces planifican los procesos de enseñanza y aprendizaje, el 15 % que son 2 personas indican que NO planifica el proceso de enseñanza y aprendizaje y el 16 % que de la misma forma son 2 personas indica que SI planifica sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esto indica que una minoría diseña los planes de trabajo basados en proyectos e investigación, diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de las competencias y por ultimo contextualiza los contenidos en su plan de estudios.

4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera innovadora a su contexto institucional

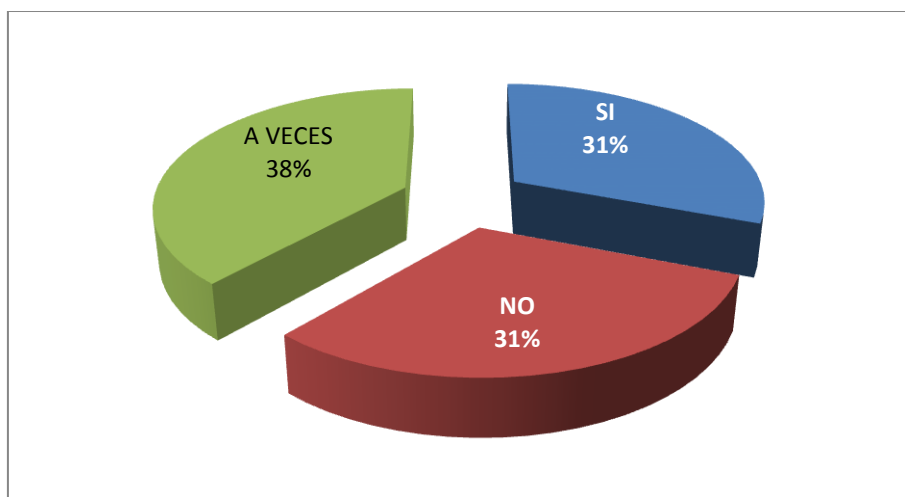


Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 4.

Para la 4ta pregunta se obtuvo los siguientes datos, donde el 64% que son 6 personas, indican que A Veces lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera innovadora a su contexto institucional, ya que indican que no se puede realizar este tipo de contextualización por el factor tiempo, de la misma forma el 46% correspondiente a 6 personas indican que NO se puede llevar a la práctica de procesos de enseñanza y aprendizaje con innovación a su contexto institucional y solo 1 persona que es el 8 % indica que si realiza la práctica de la enseñanza y aprendizaje con innovación a su contextualización institucional.

Es así que solo un porcentaje menor comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje, aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias y por ultimo utiliza la tecnología de la información y la comunicación.

5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo



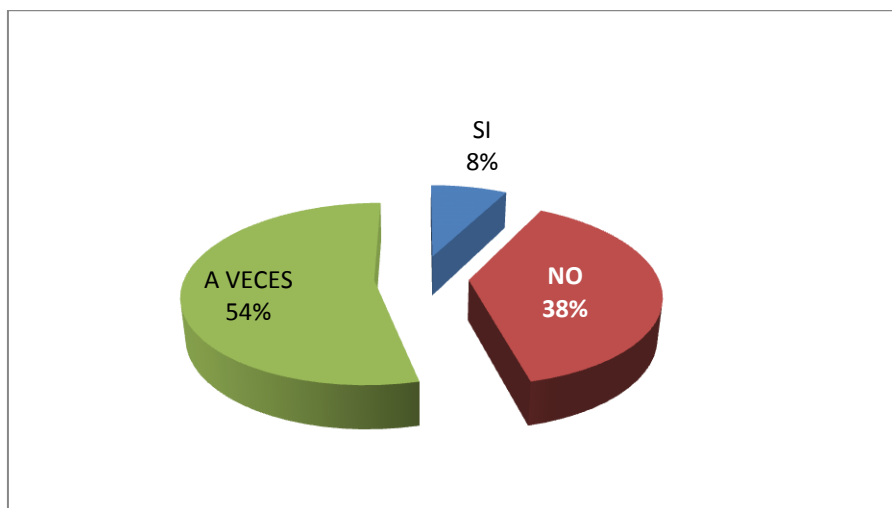
Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 5.

Pasamos a la 5 pregunta del pre – test donde podemos evidenciar que el 38 % que pertenece a 5 personas encuestadas indicaron que A Veces evalúan el proceso de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo, el 31 % indicó que NO evalúa el proceso de Enseñanza y aprendizaje, donde solo 4 personas pertenecientes a 31% indicaron que SI evalúan el proceso de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo.

Estos datos nos indican que solo un porcentaje de los docentes encuestados establece criterios y métodos de evaluación, realiza el seguimiento al proceso de

enseñanza y aprendizaje y comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva, sugiriendo alternativas de superación.

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.



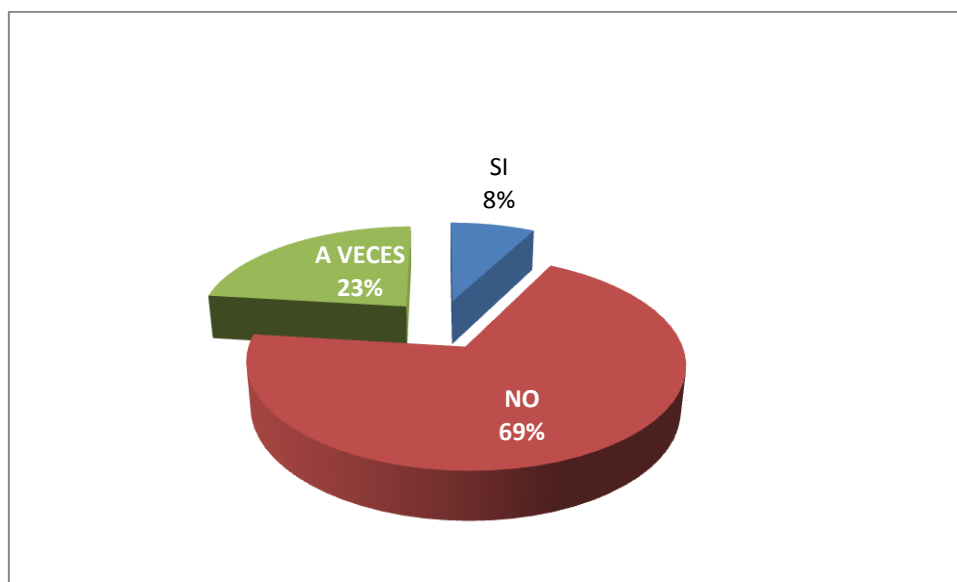
Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 6.

Pasando a la pregunta numero 6 los resultados del cuestionario presentan los siguientes datos.

En cuanto a si construyen un ambiente para el aprendizaje autónomo y colaborativo el 54 % de los encuestados indicaron que A Veces se realiza una construcción de ambiente para el aprendizaje, 38 % indicó que no lo realiza y solo el 8 % indicó que si construye un ambiente para el aprendizaje.

Es así que este porcentaje mínimo de los encuestados promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo en los estudiantes, motiva a los estudiantes a realizar sus trabajos de manera individual y grupal, propicia la utilización de la tecnología de la información y comunicación.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

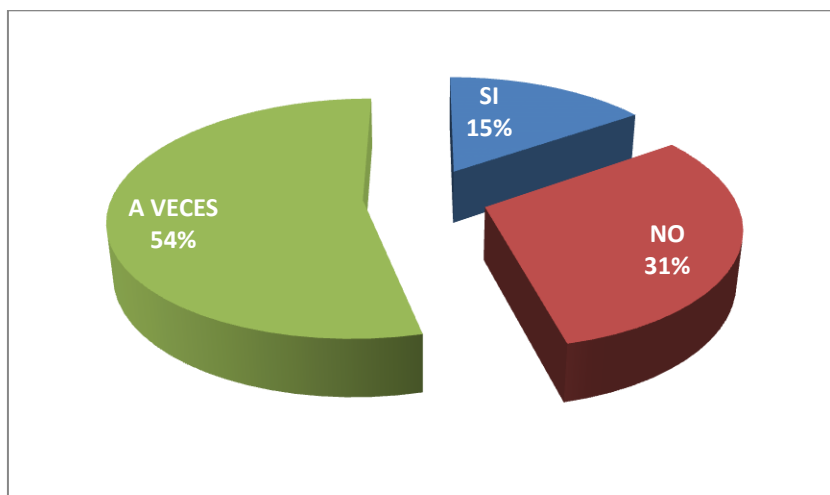


Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 7.

Durante la tabulación de la 7ma pregunta del cuestionario los resultados que se obtuvo al momento de preguntar si contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes se obtuvo que el 69% de los encuestados indicaron que NO realizan esta Contribución, el 23% indicó que A Veces Contribuye con la generación de un ambiente sano y solo el 8 % perteneciente a 1 sola persona que indica que si contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Es así que podemos indicar que un porcentaje mínimo practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores ideas y prácticas sociales entre colegas y estudiantes.

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su universidad y apoya la gestión institucional



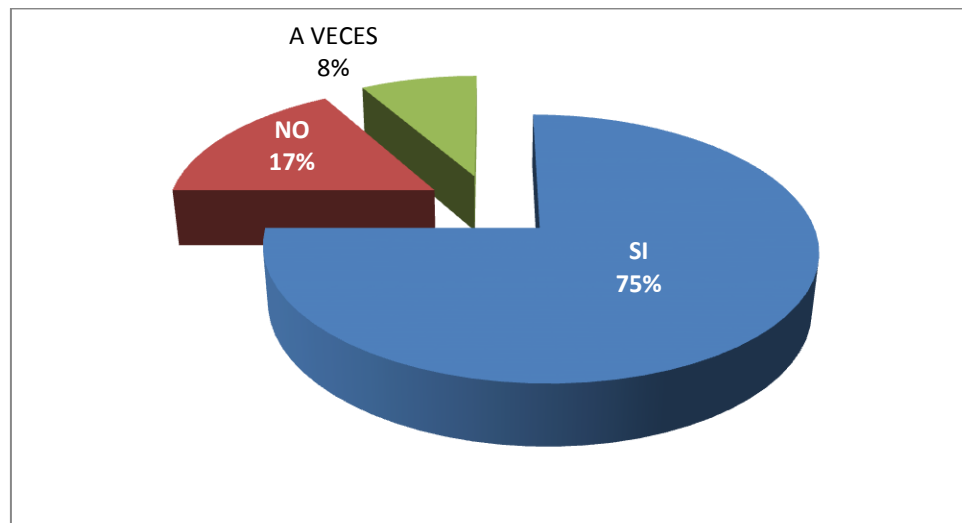
Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 8.

Por último en la 8va pregunta se observa que el 54 % de los encuestados A Veces participa en los proyectos de mejora continua de su Universidad, el 31% indicó que NO participa de ningún Proyecto y solo el 15 % correspondiente a 2 personas indica que si participa continuamente de los proyectos de mejora continua de su universidad, apoyando la gestión institucional.

Es así que podemos indicar que solo 2 personas es decir el 15 % colaboran en la construcción de proyectos de formación integral dirigida a los estudiantes, promueve y colabora con su comunidad educativa, donde crea y participa comunidades de aprendizaje.

Gráfico N° 2: Tabulación de Datos

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional



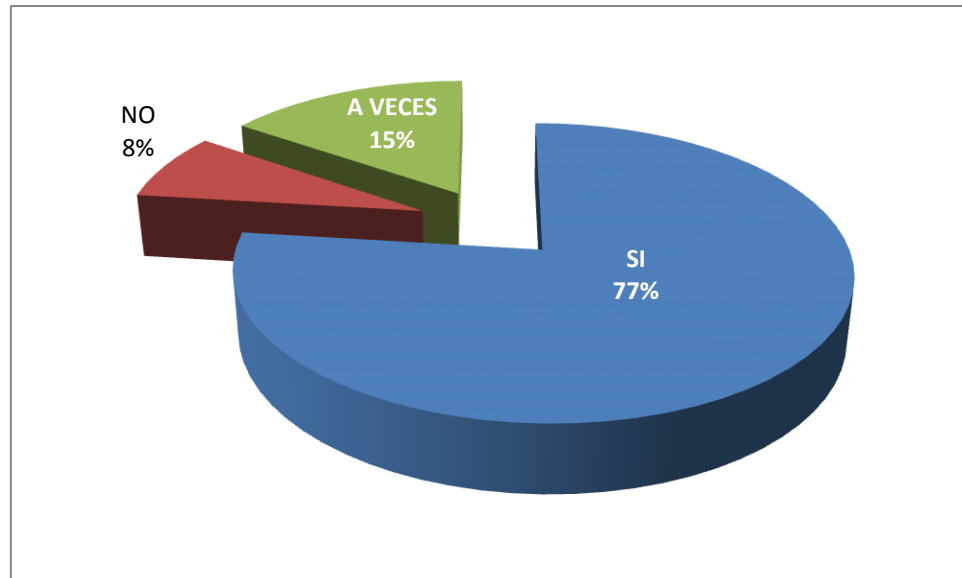
Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

En la aplicación del cuestionario se pudo recabar los siguientes datos:

El 75 % de los encuestados indica que Si organiza su formación, es así que el 17 % indica que NO organiza su formación y el 8% indica que A Veces organiza su formación.

Es así que podemos observar que un porcentaje amplio reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento, además incorpora nuevos conocimientos y experiencias.

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo

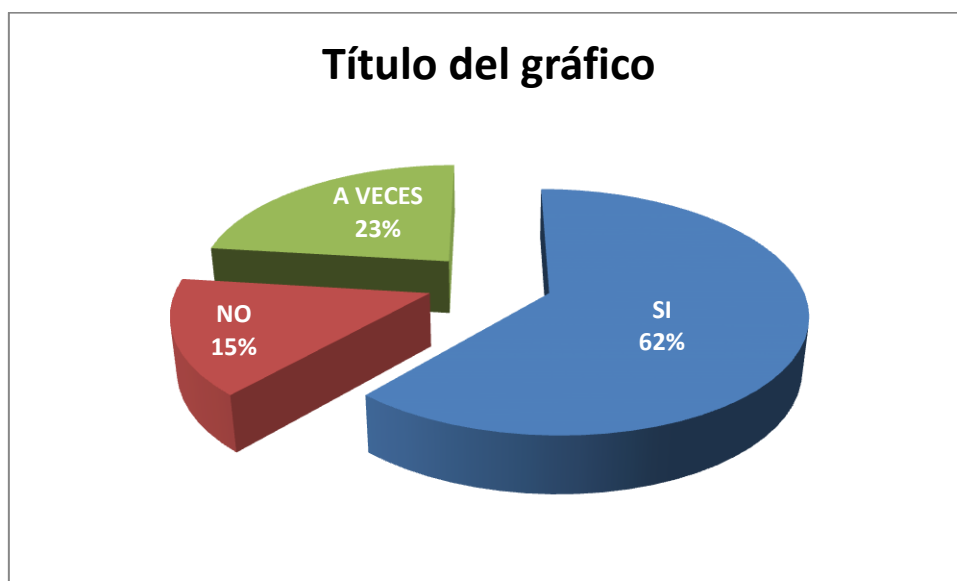


Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

Es así que haciendo una comparación con el cuestionario en la 2da pregunta se puede observar que el 77 % de los encuestados indicaron que dominan y estructuran los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, el 15 % indicaron que A Veces realizan la estructuración de los saberes para un aprendizaje significativo y solo el 8% indicaron que NO realizan ninguna actividad para estructurar y facilitar el aprendizaje significativo.

Es así que conocemos que un porcentaje mayor valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes.

- 3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios**

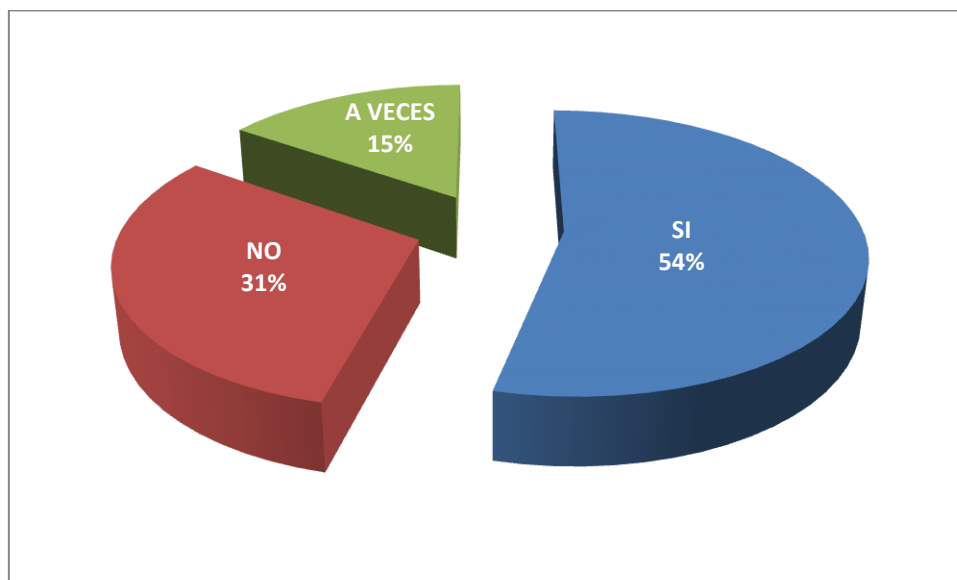


Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

Para la 3ra pregunta podemos observar que el 62% de las personas encuestadas realiza la planificación del proceso enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, el 23 % de los encuestados lo realiza A Veces y solo el 15% de ellos NO realiza la planificación de proceso enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias.

Es así que estos datos nos indican que la mayoría de los docentes encuestados diseñan planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones, diseñan y utilizan en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.

4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera innovadora a su contexto institucional

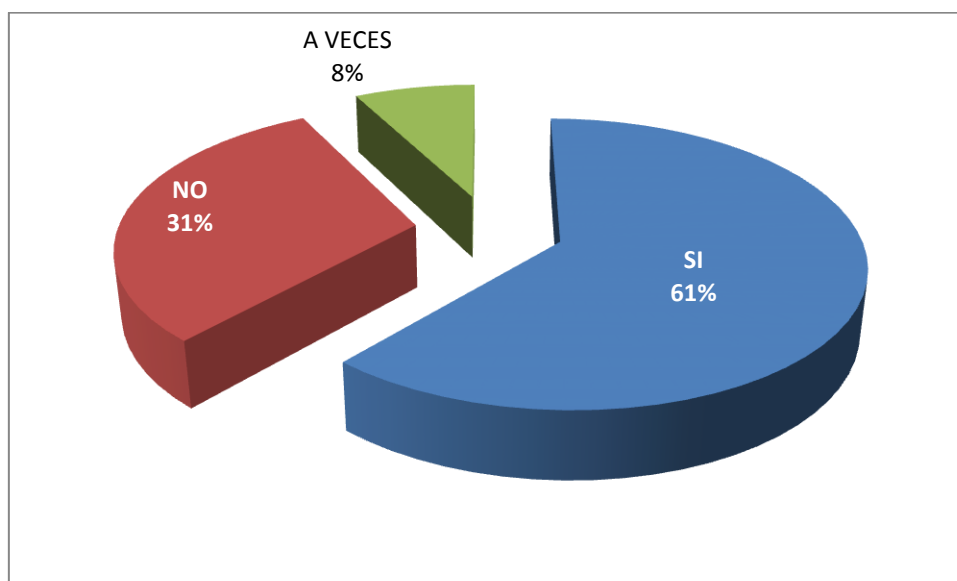


Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

En la 4ta pregunta del pos –test podemos observar que el 54 % de los encuestados indican que llevan a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera innovadora a su contexto institucional, el 31 % indicó que NO realiza practica innovadora en el proceso enseñanza y aprendizaje y solo el 15 % indica que A Veces realiza innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es así que podemos observar que una mayoría de los encuestados aplican estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, promoviendo el desarrollo de los estudiantes en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades.

5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo

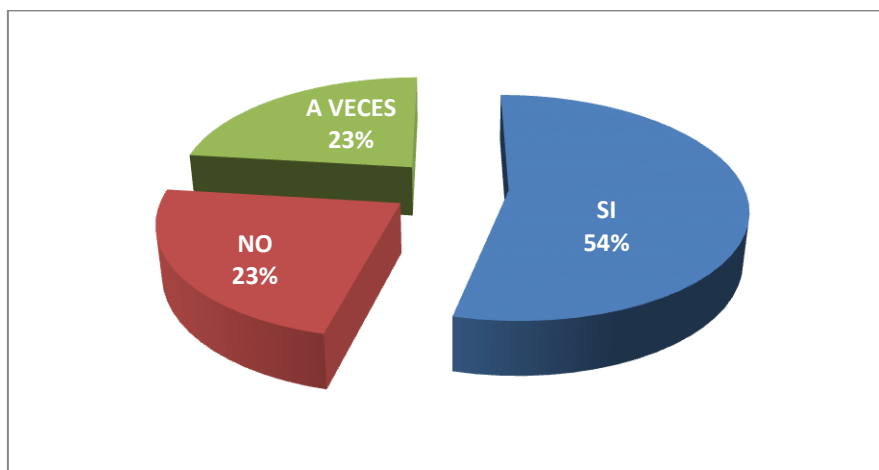


Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

En relación a la 5ta preguntase observa que el 61% de los encuestados realiza la evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo, el 31 % NO realiza la evaluación basado en el enfoque formatico y solo el 8% realiza su evaluación con un enfoque formativo A Veces.

Es así que una mayoría de los docentes establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias y los comunica de manera clara a los estudiantes.

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

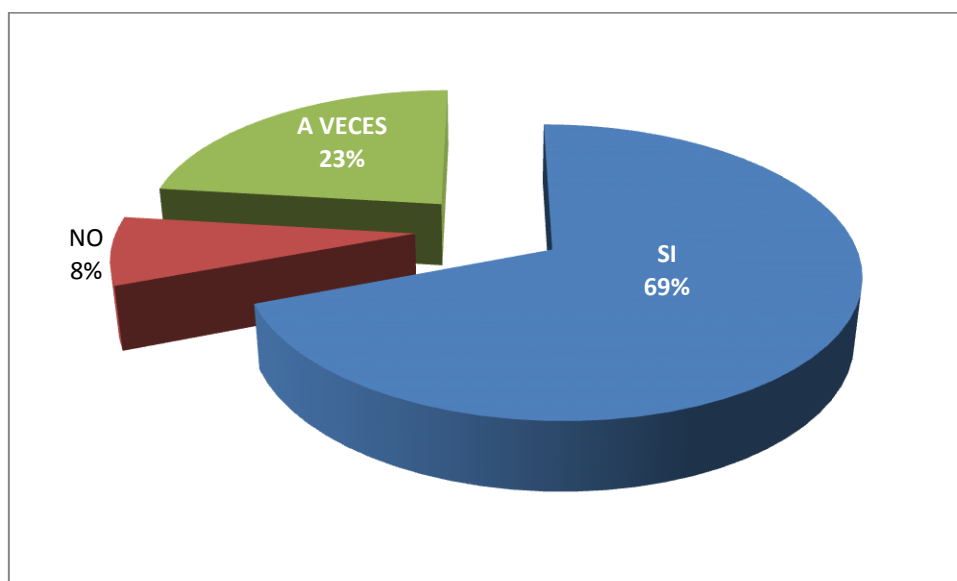


Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

En la 6ta pregunta se observa que el 54% de los encuestados construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo, el 23% NO realiza ninguna actividad para este tipo de aprendizaje y solo el 23% restante lo realiza A Veces.

Es así que la mayoría de los docentes favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y valoración de sí mismos, favoreciendo el deseo de aprender por parte de los estudiantes proporcionando oportunidades y herramientas.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

Para la 7ma pregunta el 69% de las personas que fueron encuestadas indicaron que SI contribuyen a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral, el 23% indica que A Veces genera un ambiente para el desarrollo sano e integral y el 8% indica que NO genera ningún ambiente.

Es así que esta mayoría de personas que generan un ambiente de desarrollo sano e integral, practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su universidad y apoya la gestión institucional



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

Por ultimo en la 8va pregunta se observa que el 62 % de los docentes encuestados participa en los proyectos de mejora continua de su universidad y apoya la gestión institucional, el 23% NO participa de ningún proyecto en su universidad y por último el 15% indicó que A Veces participa de los proyectos dentro de su universidad.

Es por estos datos que podemos observar que la mayoría colabora en la construcción en un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes, detecta y contribuye a la solución de los problemas de la universidad mediante el esfuerzo común con otros docentes directivos y miembros de la comunidad.

Gráfico N° 3: Resultados por Indicadores

Resultado Docente

Estructura temática									
Entrada					Salida				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	X							X	

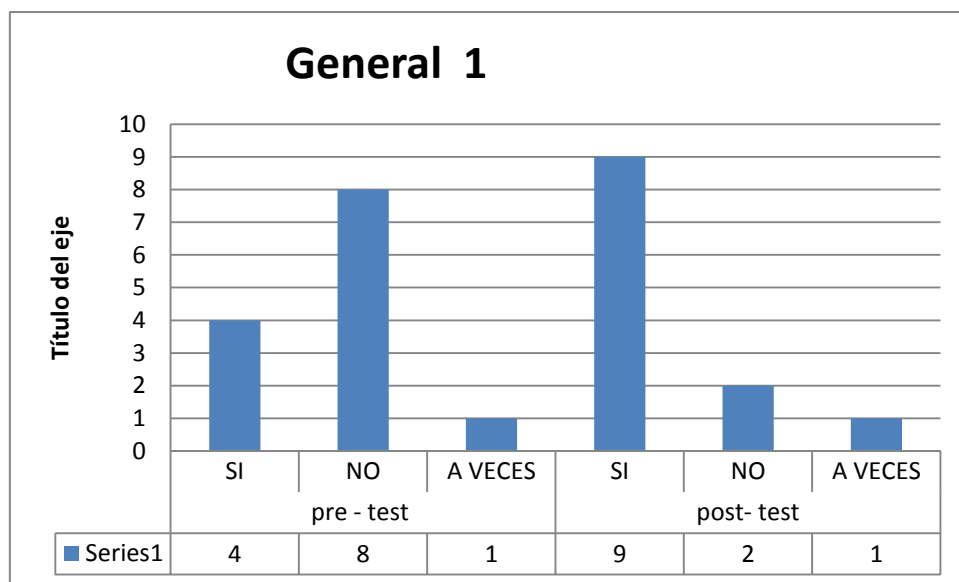
Estructura curricular									
Entrada					Salida				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
		X						X	

Sistema de evaluación, monitoreo y seguimiento									
Entrada					Salida				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
X								X	

Definición de competencias									
Entrada					Salida				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
X								X	

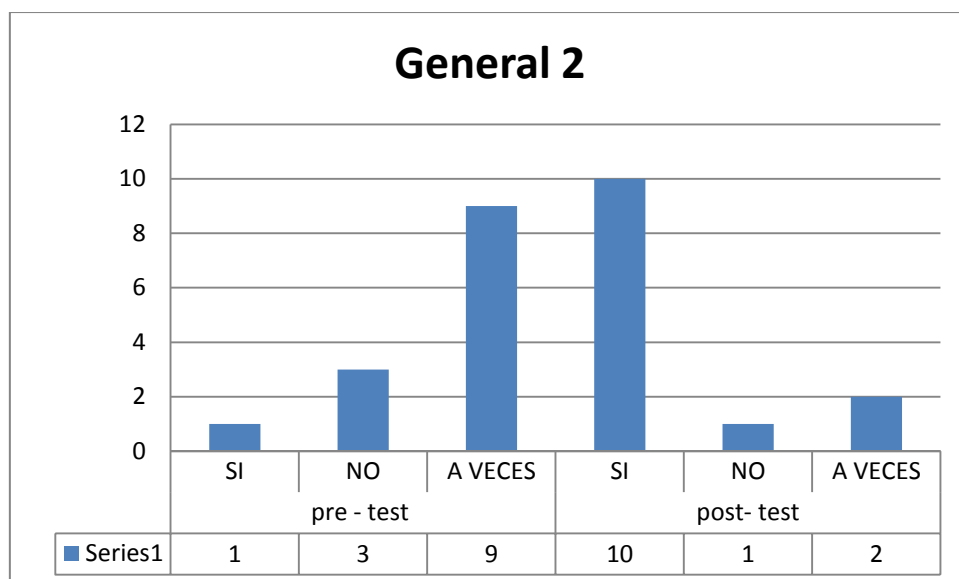
Definición de aptitudes									
Entrada					Salida				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	X								X

Gráfico N°4: RESULTADOS COMPARATIVOS



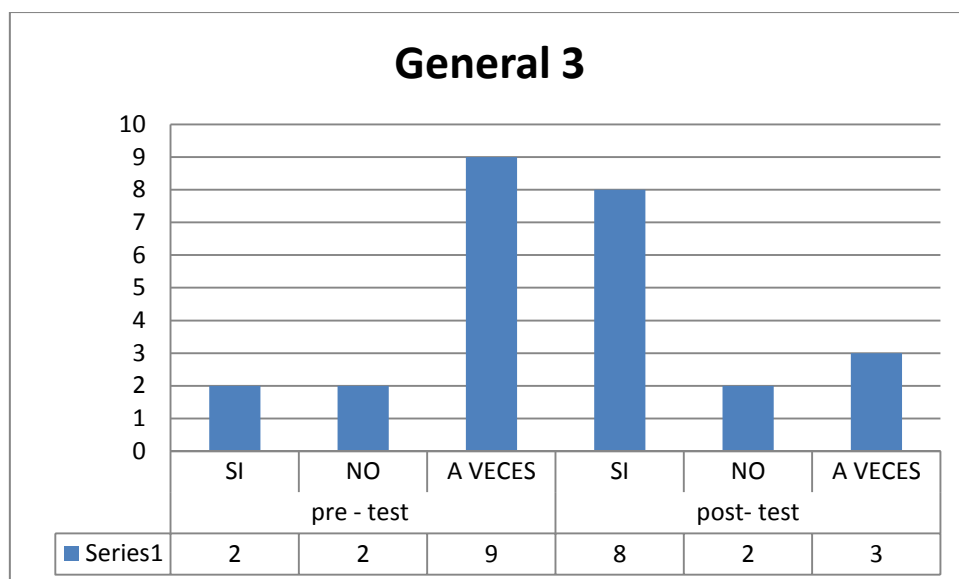
Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

En el cuadro se puede observar que los datos que se extrajeron de la “entrada” y salida indican un gran cambio, ya que en para la primera pregunta en el “Entrada” 4 personas respondieron que SI organiza su formación continua a comparación del post- test que indica que 9 personas del total de encuestados respondieron que SI organiza su formación continua. Es así que también se puede observar el cambio que existió en relación a aquellas personas que en la entrada indicaba que NO Organizaba su tiempo lo cual sumaban 8 personas en comparación a aquellas 2 personas que en la salida indicaban que NO Organizaban su tiempo y por último se mantuvo 1 sola persona en ambas pruebas que indicaba que A Veces Organizaba su formación continua en su trayectoria profesional.



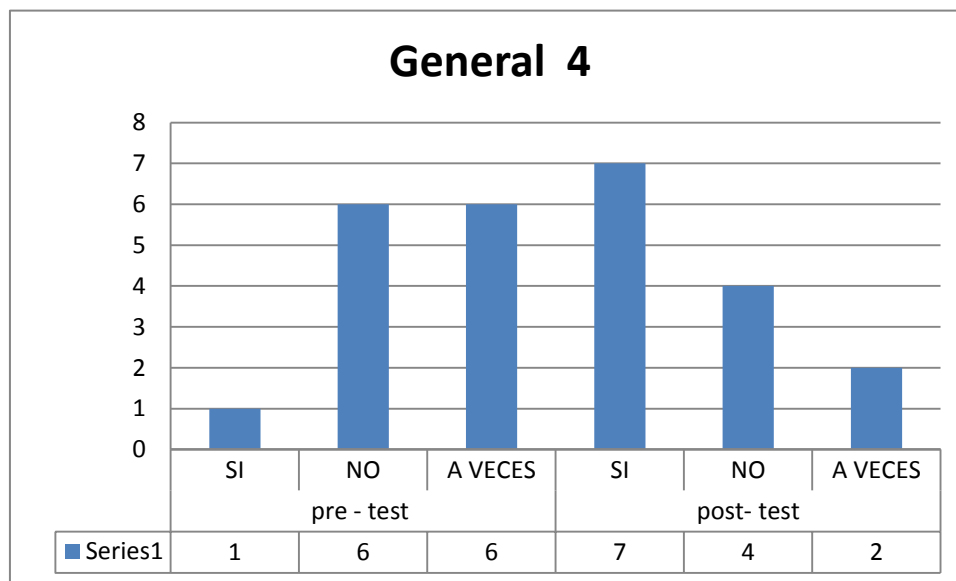
Fuente: Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

Para el cuadro general de la pregunta número 2 se observa grandes cambio, ya que 1 persona indicaba en el “Entrada” que domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, en comparación de la salida donde 10 personas indicaban estructuran los saberes para el aprendizaje significativo, 3 personas en el Cuestionario de entrada indicaban que NO estructuran saberes a comparación del post – test donde solo 1 persona indicó que NO estructura saberes y por ultimo 9 personas del Entrada indico que A Veces realiza la estructuración en relación a 2 personas de salida que indicaba que A Veces estructuran los saberes para un aprendizaje significativo.



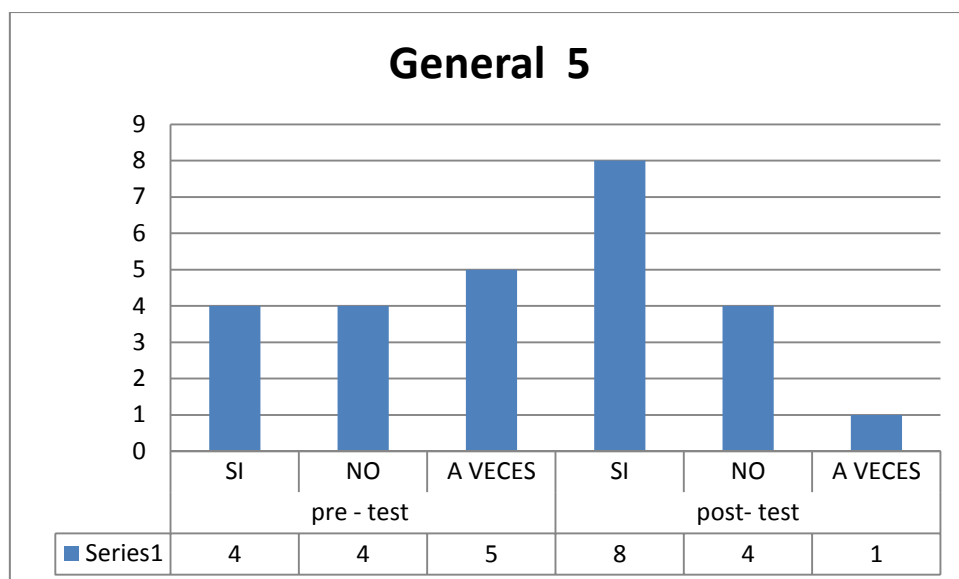
Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

Para el cuadro general de la pregunta 3 donde se les pregunto a los encuestados sobre la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en el Entrada indicaron 2 personas que SI planifican el proceso en comparación de los resultados de salida indicaron 8 personas que si planificaban el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el Entrada 2 personas indicaron que NO planificaban manteniéndose la cifra de salida y el cambio ocurrió en aquellas 9 personas que en el proceso de “Entrada” indicaron que A Veces planifican en comparación de aquellas 3 personas que en el proceso de salida indicaban que A Veces planifican el proceso de enseñanza y aprendizaje.



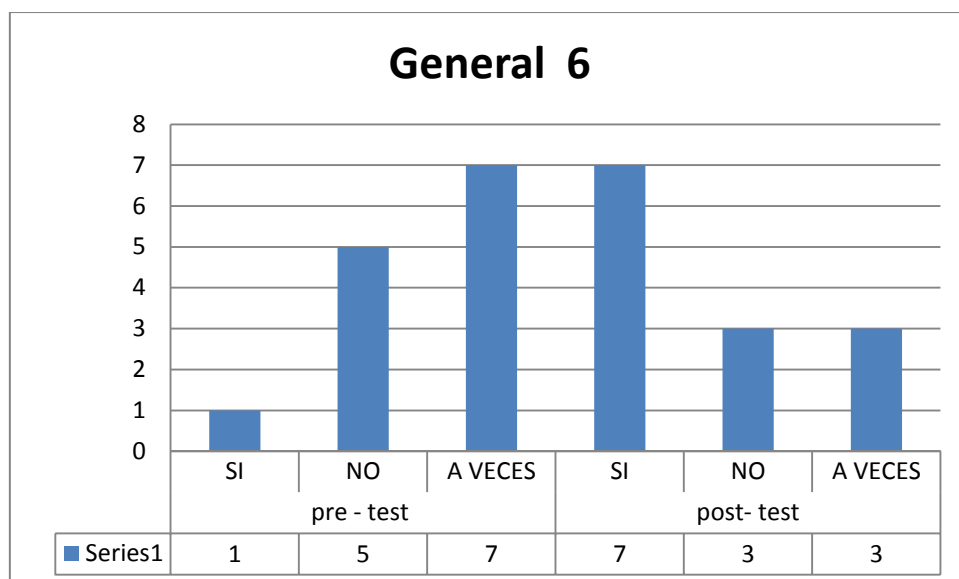
Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

En esta pregunta los datos obtenidos en el proceso de “Entrada” nos indica que 1 persona SI lleva a la práctica procesos de Enseñanza y Aprendizaje innovadores y contextual, en comparación al proceso de salida que indicaron que 7 personas realizan esta práctica innovadora, en el “Entrada” indicaron que 6 personas NO llevan a la práctica esta práctica innovadora en relación a 4 personas que en el post – test indicaban que NO llevan a la práctica los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma innovadora, en el proceso de entrada 6 personas indicaron que A Veces realiza practicas innovadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación a 2 personas que indicaron que A Veces realizan la práctica innovadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en su contexto institucional.



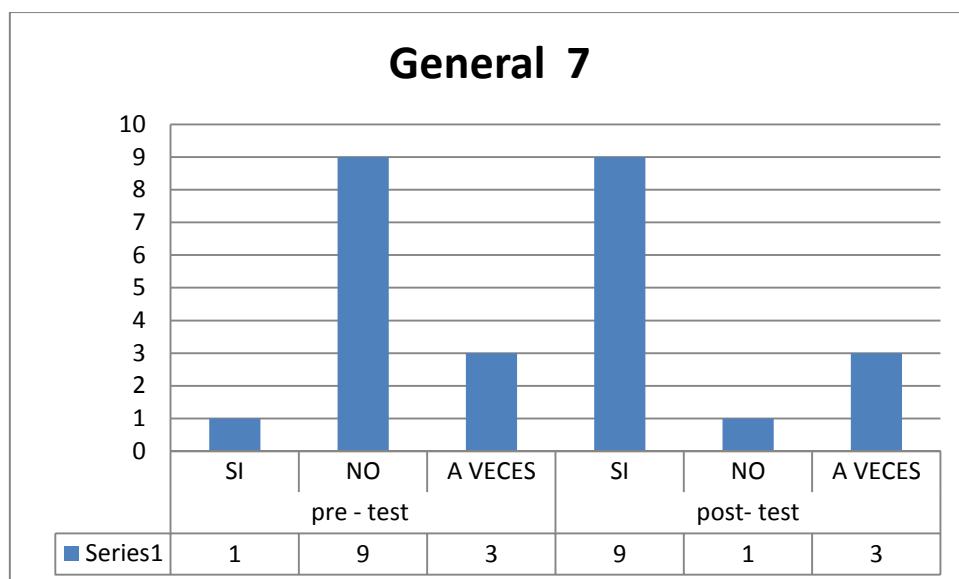
Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

Podemos observar que en el proceso de entrada en relaciona la pregunta que se realizaba sobre la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje 4 personas indicaron que realizan la evaluación con enfoque formativo, en comparación del proceso de salida, donde 8 personas indicaron que realizaban la evaluación de manera formativa, la cifra se mantuvo en 4 personas tanto para la entrada como para la salida, donde indicaron que NO realizaban esta evaluación con enfoque formativo, observando el cambio en aquellas 5 personas que el proceso de entrada indicaron que A Veces realizaban la evaluación con enfoque formativo, en comparación al proceso de salida que indico solo 1 persona que A Veces realiza la evaluación con un enfoque formativo.



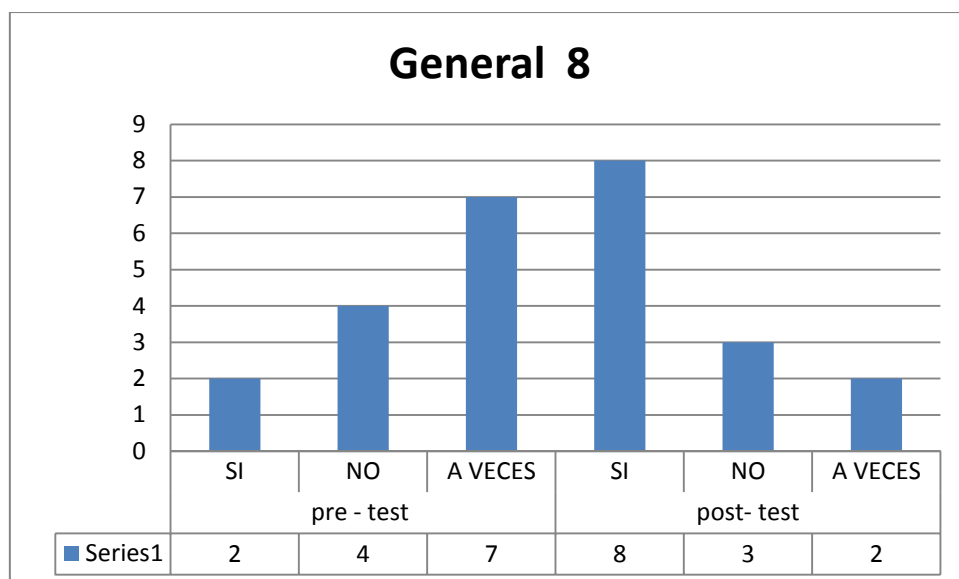
Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

En la pregunta 6 del cuestionario 1 persona indicó que SI construye un ambiente autónomo y colaborativo en sus aulas, en relación al proceso de salida donde indicaron 7 personas que realizaban esta actividad en sus materias correspondientes. En el proceso de entrada respondieron 5 personas que NO realizaban actividades autónomas en sus aulas en relación al proceso de salida donde indicaban solo 3 personas esta negativa hacia el trabajo autónomo y colaborativo, dejando a 7 personas en el proceso de “Entrada” que indicaban que A Veces realizaban esta actividad en sus aulas en comparación al proceso de salida que solo son 3 personas que indicaban que A Veces realiza esta actividad de trabajo autónomo y colaborativo en sus aulas.



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

En la pregunta 7 del cuestionario se observa que 1 Persona indica que contribuye al desarrollo de un ambiente sano e integral, en comparación del proceso de salida que indicaron 9 personas que contribuyen a la generación de un ambiente sano e integral. En el proceso de entrada indicaron 9 personas que NO realizan actividad para el desarrollo sano, en comparación de 1 persona que en el proceso de salida indicó que NO realiza nada para esta actividad del desarrollo sano e integral de los estudiantes. Es así que en el proceso de entrada indicaron 3 personas que A Veces realizan alguna actividad para el desarrollo sano e integral de los estudiantes, manteniéndose esta cifra en el proceso de salida.



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2.

Por último en la 8va pregunta en el cuestionario 2 personas indicaron que SI participan en los proyectos de la universidad apoyando la gestión institucional, en relación a 8 personas que en el proceso de salida indicaron que ya participaban de los proyectos de la universidad apoyando a la gestión institucional.

Es así que en el proceso de entrada 4 personas indicaron que NO participan de los proyectos de la Universidad, disminuyendo a solo 3 personas que indicaron que NO participan de los proyectos de la universidad, también indicaron en la “Entrada” que 7 personas A Veces participan de los proyectos de la Universidad, en relación al proceso de salida que solo fueron 2 personas las que indicaron que A Veces participan de los proyectos de la universidad en apoyo a la gestión institucional.

4.2. Resultados obtenidos de los docentes de la Unidad Académica de Chaguaya

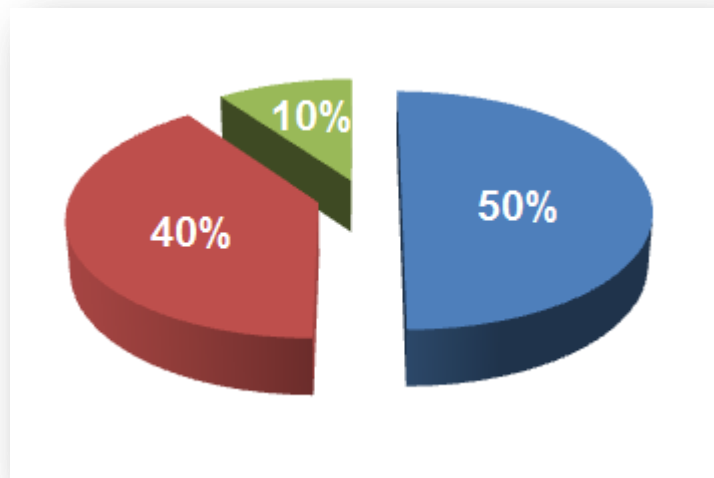
En el presente punto se reflejan las manifestaciones vertidas del plantel de docentes que trabajan en la Unidad Académica de Chaguaya, de la Carrera de Ciencias de la Educación perteneciente las Universidad Pública de El Alto. Opiniones que de alguna manera enriquecen los resultados obtenidos y por ende ayudan a contrastar con la postura de los estudiantes, mismos que fueron planteados anteriormente.

Es en este entendido la importancia de las apreciaciones de los docentes, siendo que los mismos podrán denotar diferentes elementos que deberán ser tomados en cuenta dentro de la construcción de conclusiones y propuestas alternativas destinadas a contar con una mejor organización y por ende un beneficio hacia la enseñanza y práctica docente.

Gráfico N° 8

La importancia de la enseñanza como una pedagogía de ayuda diferenciada y centrada en el estudiante.

Los resultados obtenidos reflejan que la investigación por un parte y las formas de enseñanza como una pedagogía de ayuda diferenciada y centrada en el estudiante son las más representativas en la práctica docente, la cual viene asumiendo una parte de los docentes, empero, gran parte de éstos obviaron el responder a mencionada interrogante, como logra apreciarse en el gráfico siguiente.



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 8.

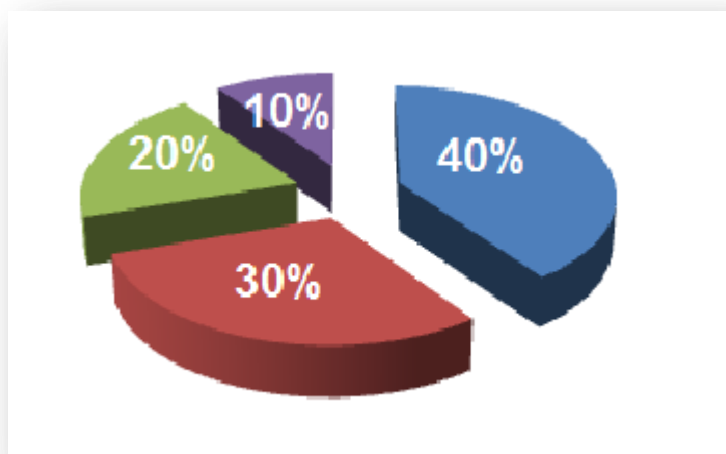
Es oportuno destacar que esta postura se asemeja a la manifestación de los estudiantes siendo que destacan estas iniciativas docentes como factores de complementariedad a la educación recibida en la Unidad Académica de Chaguaya.

Asimismo, que el 10% revelan que es baja en la práctica una pedagogía de ayuda en la enseñanza a los estudiantes. El 40% afirman que los docentes tienen alta ayuda en trabajo pedagógico. El 50% establecen que es muy alta la ayuda pedagógica en el proceso de enseñanza. De los entrevistados declaran es importante considerar la ausencia de respuestas que brindaron los docentes, por el cual, se podría deducir

varias posturas, pero que solo se pueden sintetizar el uso de las metodologías, técnicas de intervención en el aula.

Gráfico N° 9

El docente busca previamente información sobre la formación profesional de sus estudiantes universitarios.

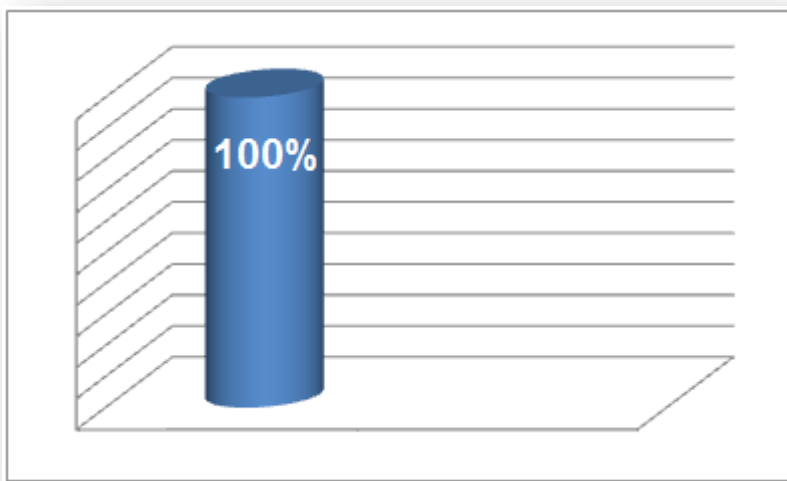


Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 9.

Sin duda los resultados anteriores se constituyen en una base referencial de la población docente. El 10% revela que acuden a hemerotecas respecto a la información sobre la formación profesional de sus estudiantes universitarios. El 20% hacen la evaluación de libros de la información sobre la formación profesional de sus estudiantes universitarios. El 30% manifiestan que consultan al internet para información sobre la formación profesional de sus estudiantes. El 40% considera previamente el material bibliográfico como información sobre la formación profesional de sus estudiantes. No cabe duda, que el rol docente también amerita la capacidad de este al momento de intervenir y proyectar hacia un involucramiento mayor del estudiante hacia la carrera.

Gráfico N° 10
Rol del docente que toma en cuenta la demanda de la sociedad en la formación de sus estudiantes

Los motivos que promueven entrar al campo de la docencia parten desde diferentes matices, características que promueven el desenvolvimiento y práctica que se presenta a continuación:



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 10.

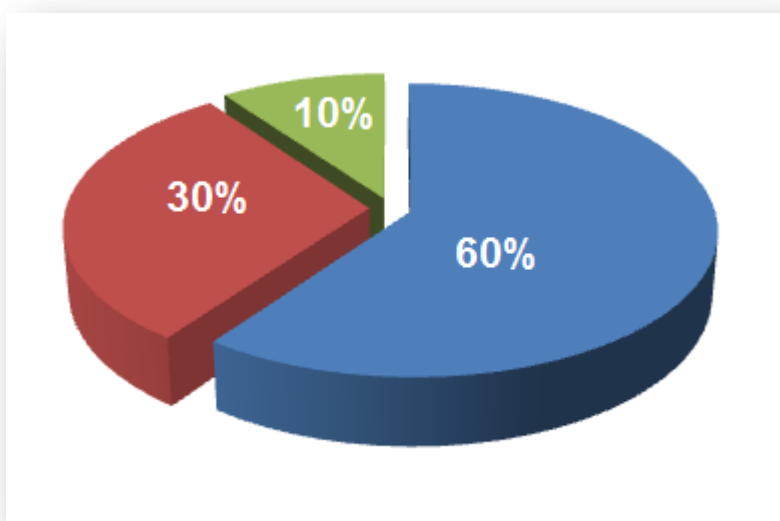
El 100% manifiesta desempeñan el rol del docente que toma en cuenta la demanda de la sociedad en la formación de sus estudiantes.

De acuerdo a la postura de los docentes, se evidencia que para una mayoría de estos, le llevan a involucrarse con la docencia se relaciona con la alternativa u opción laboral que se les presentó, indicó asumir este reto por medio de invitaciones personales, asimismo, con el mismo porcentaje aquellos que sostienen poseer la vocación docente y finalmente la iniciativa propia, constituyéndose como los factores de promoción hacia la docencia.

Es evidente que una gran parte de los docentes no lo asumen como parte de una vocación construida, por lo contrario, el involucramiento en esta actividad, merece estrictamente a un campo laboral, aspectos que de alguna manera responden a inquietudes anteriormente destacadas por los estudiantes.

Gráfico N° 11

Cuando usted detecta que algunos estudiantes tienen problemas ¿realiza un trabajo de apoyo directo conversando con ellos



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 11.

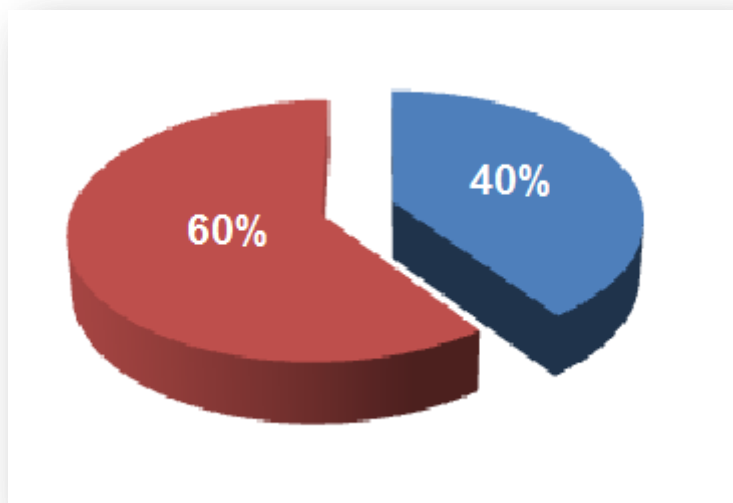
El 10% de los encuestados revelan que casi nunca realizan el trabajo de apoyo personal y diferenciado a los estudiantes. El 30% afirma que casi siempre realizan el trabajo de apoyo personal. El 60% de los encuestados señala que siempre realizan el trabajo de apoyo personal a los estudiantes.

Es oportuno destacar que esta postura se asemeja a la manifestación de los estudiantes siendo que destacan estas iniciativas docentes como factores de complementariedad a la educación recibida en la Carrera Ciencias de la Educación.

Gráfico N° 12

El docente al detectar debilidades en el aprendizaje de los estudiantes, organiza sesiones o clases adicionales para ellos.

Dentro de la etapa de la investigación es oportuno el conocimiento de la población estudiantil, es por ello, que los docentes hacen alusión a las características propias de sus estudiantes como se presenta a continuación:



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 12.

El 40% de docentes entrevistados revelan que siempre detectan debilidades en los estudiantes respecto a su aprendizaje para organizar clases extras. Mientras el 60% manifiesta que casi siempre organizan clases extras para practicar el reforzamientos de los conocimientos no consolidados.

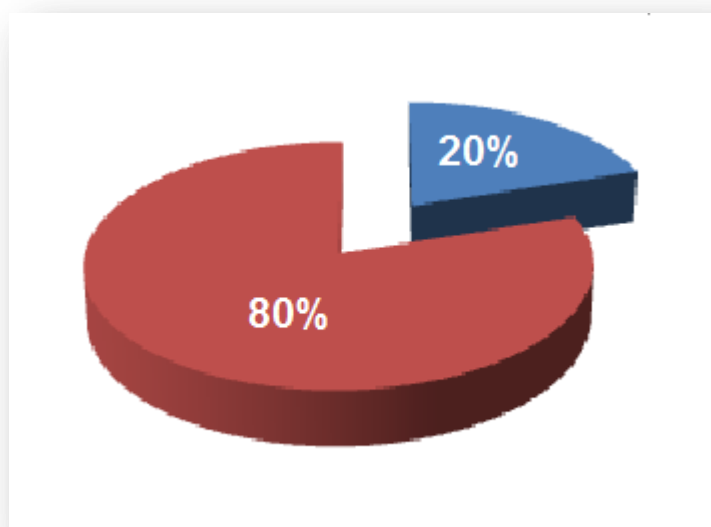
Las manifestaciones de parte de los docentes, en una manera de describir a los estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación, concretamente la Unidad Académica de Chaguaya, acuden a este recurso trascendental para lograr buenos resultados, mientras que otros arguyen que la dirección, la planificación, docentes capacitados y una buena infraestructura contribuyen a una mejor gestión y por ende beneficio para retribuir con una buena calidad educativa. Sin embargo contrastando

con el resultado de los estudiantes revelan contrariamente respecto al gráfico de resultados.

Gráfico N° 13

Uso de los medios didácticos y audiovisuales para aumentar el aprendizaje de los estudiantes con desventajas.

Los motivos que promueven entrar al campo de la docencia parten desde diferentes matices, características que promueven el desenvolvimiento y práctica que se presenta a continuación:

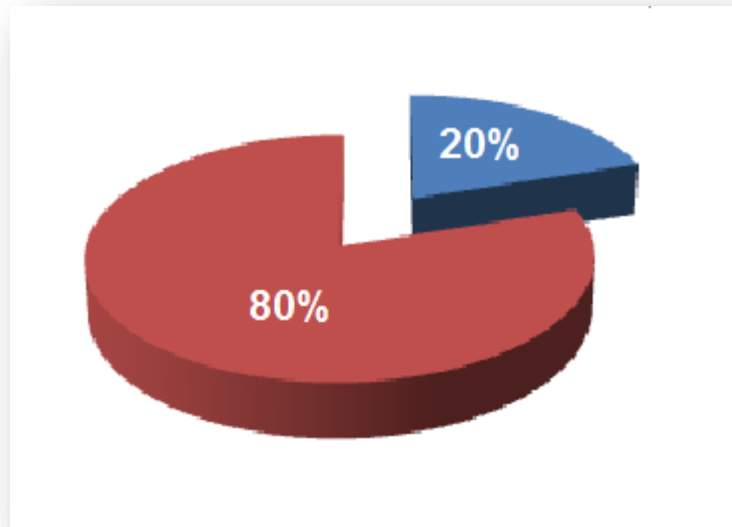


Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 13.

De acuerdo a la postura de los docentes, se evidencia que para una mayoría de estos, es decir, el 20% declara que siempre hacen el uso de los medios tecnológicos, motivos que le llevan a involucrarse con la docencia actualizada en tecnología se relaciona con la alternativa u opción estratégica en la enseñanza, mientras tanto, el 80% indicó asumir este campo siempre haciendo uso de las nuevas tecnologías de información social, asimismo, con el mismo porcentaje aquellos que sostienen poseer la vocación docente y finalmente la iniciativa propia, constituyéndose como los factores de promoción hacia la docencia.

Gráfico N° 14
La práctica de la evaluación integral

Como se confirmó anteriormente, la mayoría de los docentes están a favor de la evaluación integral, la justificación a la misma se presenta a continuación:



Fuente: Elaboración propia en base al Anexo N° 2, Ítem 14.

En base a las posturas afirmativas de los docentes en cuanto la evaluación integral, su actividad e intervención en el aula, se destaca sin duda la retroalimentación del estudiante, por otra parte, sostienen la necesidad de una autoevaluación, como los principales indicadores a favor, en tanto, que los contrarios a esta acción, justifican la misma, porque consideran que no siempre son justas la evaluaciones.

Sin duda, las manifestaciones anteriores se constituyen en ser claramente reales al momento de considerar a la evaluación docente, tanto aquellas que están a favor y justifican la misma como también aquella en contra y su sustento, deben forjar la necesidad de contar con métodos de evaluación que puedan generar resultados cercanos a la realidad y por ende justos, tanto para estudiantes como para los

docentes, pero todo esto podrá ser apreciado mediante una dirección y recursos técnicos que puedan ser insertos dentro de la gestión educativa.

4.3. Resultados obtenidos del Director de la Carrera Ciencias de la Educación – Unidad Académica de Chaguaya

<i>Pregunta</i>	<i>Respuesta</i>
Gestión y la capacitación permanente de los docentes en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la formación profesional de los estudiantes	Se refleja que no existe una gestión y la capacitación permanente de los docentes en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la formación profesional de los estudiantes misma que pueda o llamar la atención dentro del espacio del análisis y reflexión sobre temáticas de relevancia de la Carrera de Ciencias de la Educación.
Implementa y genera la cultura de calidad de los docentes en el marco de la elaboración y selección de los contenidos temáticos sobre la formación profesional de los estudiantes	En relación a la implementación y generación de la cultura de la innovación del docente al momento de la enseñanza se evidencia un rotundo apoyo a confirmar aquello, situación claramente, reflejado en el gráfico con la total de las respuesta centradas en el “i” como aquellas que dejan de responder a la interrogante. También cabe aclarar el cómo, que indica la innovación y la cultura de la calidad como simple actualización de contenidos.
La importancia de elaborar el Proyecto Educativo Institucional de acuerdo a la demanda de la sociedad.	Asimismo, también fue oportuno conocer la importancia de elaborar el Proyecto Educativo Institucional de acuerdo a la demanda de la sociedad. Como es evidente la respuesta refleja que sí es, pero fue la sorpresa cuando sólo se toma un solo indicador que es la pobreza y necesidades

	sociales como macro.
Gestión docente en relación a un trabajo de apoyo personal a los estudiantes que tienen desventajas en el aprendizaje	No existe una política de gestión de recursos humanos en el uso de diversas estrategias del apoyo pedagógico y generación de la gestión del capital humano a los estudiantes. Un rotundo “no” no hace uso de los recursos de planificación, de organización curricular, de organización de recursos y de evaluación de la reforma educativa nacional, sin embargo, esto no se visualiza en las aulas, en las que se puede observar una práctica tradicional tanto de los docentes como de los estudiantes.
La cultura de la práctica del diálogo docentes-estudiante en favor de los que tienen desventajas del aprendizaje para un apoyo pedagógico directo.	Asimismo, también fue oportuno conocer la cultura de la práctica del diálogo docentes-estudiante en favor de los estudiantes en desventaja del aprendizaje para un apoyo pedagógico directo. Como es evidente que la respuesta no encuentra nuevas o innovaciones respecto a la formación individual para descubrir nuevos talentos humanos.
La práctica docente y las clases adicionales al detectar debilidades del estudiante.	El gráfico evidencia que la práctica docente respecto a las clases adicionales para los estudiantes que presentan grandes debilidades es un rotundo “no” que no motiva ni se contempla en proyectos educativos. Sin duda alguna que hoy en día los jóvenes poseen la energía y voluntad de promover cambios dentro de su entorno, es ahí, donde puede encontrarse con nuevas formas de intervención y práctica docente, reflejado claramente en otorgar oportunidad a los educandos

	para su propuesta docente.
El uso de la tecnología educativa para aumentar el aprendizaje de los estudiantes con desventajas	Asimismo, también fue oportuno conocer la innovación tecnológica en las formas de la incorporación de los equipos audiovisuales y el internet como formación permanente rompiendo el tiempo y la distancia. Pero, la respuesta del casi siempre como afirmación positiva del encuestado responde a la contrastación con el gráfico de la revelación de los estudiantes.

CAPÍTULO VI PROPUESTA

PRESENTACIÓN

En este mundo cambiante y moderno en donde las reformas educativas y las acreditaciones de las carreras universitarias están siendo actualizadas frecuentemente y cada vez las exigencias que demanda para las instituciones del nivel superior son mayores, hace necesario considerar cambios sustanciales y acciones orientadas al mejoramiento de los profesionales universitarios y de la calidad educativa, que facilite el proceso enseñanza-aprendizaje y permita ofertar un servicio de alto nivel académico.

Con el fin de contribuir al objetivo principal de la Universidad el cual es formar profesionales eficientes, se realizó el estudio de una propuesta de un modelo de capacitación y desarrollo al personal docente de la Universidad Pública de El Alto, el cual contiene: concepto, importancia, objetivos, ventajas, ámbito, instrucciones para su uso, normas de actualización, contenido del modelo de capacitación y desarrollo integrado por un plan de capacitación para el desarrollo profesional del docente universitario.

MODELO DE CAPACITACIÓN Y DESARROLLO AL PERSONAL DOCENTE

A. DEFINICIÓN

Es la representación ideal y práctica del proceso de capacitación y desarrollo, que comprende un esquema explicativo de las operaciones que se deben realizar para su debido cumplimiento con el fin de mejorar el proceso de enseñanza, optimizar la capacidad y fomentar el desarrollo del docente universitario.

B. IMPORTANCIA

Con el propósito de contribuir con una herramienta de apoyo para el Departamento de Recursos Humanos y en cumplimiento, la cual estipula que se debe brindar una

enseñanza de alta calidad, se propone un modelo de capacitación y desarrollo al personal docente de la Universidad Pública de El Alto.

Se pretende que con la implementación del modelo se amplíe el grado de conocimientos del docente, mejorar el nivel de enseñanza, incrementando así el prestigio de la institución y favoreciendo al sector estudiantil en recibir una enseñanza más eficiente y competitiva.

C. OBJETIVOS DEL MODELO DE CAPACITACIÓN Y DESARROLLO.

1. OBJETIVO GENERAL

Aportar a la Universidad Pública de El Alto, instrumento que sirva de guía para sistematizar el proceso de capacitación y fortalecer el desarrollo profesional al sector docente.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Facilitar los procesos de actualización del personal docente de la Universidad que implique además cambios de actitudes y hábitos.
- Apoyar técnicamente al personal docente sobre evaluación de aprendizaje.
- Estimular a los docentes a que se incorporen activamente a la formación continua.
- Proporcionar al docente un modelo que le permita observar y evaluar su propio desempeño y el de la institución.
- Fortalecer a los docentes en el área de actualización.

D. ÁMBITO DEL MODELO

El modelo propuesto se enfocará a ser aplicado por el departamento de Recursos Humanos para la capacitación y desarrollo de los docentes de la Universidad Pública de El Alto.

E. VENTAJAS

- Sistematizar el proceso de capacitación y desarrollo al personal docente.
- Programar eventos de capacitación y desarrollo sobre la base de diagnósticos de necesidades.
- Se brindará a los educandos un servicio competitivo y de mejor calidad.
- La Universidad contará con una herramienta de apoyo para alcanzar el éxito institucional a través del elemento humano.
- La disponibilidad de la Universidad en la implementación del programa de capacitación y desarrollo al personal docente.

F. INSTRUCCIONES PARA SU USO.

El modelo contiene información detallada sobre la metodología que se aplicará en el proceso inicial de capacitación para solventar las necesidades prioritarias encontradas en la investigación. Asimismo se facilitan formularios diseñados que serán utilizados posteriormente con el fin de descubrir necesidades de capacitaciones sucesivas para efectos de programación. Para la implementación del modelo deberán cumplirse las siguientes instrucciones:

- El modelo deberá ser manejado por el departamento de Recursos Humanos.
- La difusión del documento será responsabilidad del comité de capacitación y desarrollo.

G. NORMAS DE ACTUALIZACIÓN.

El Departamento de Recursos Humanos en coordinación con los demás miembros del Comité de Capacitación y Desarrollo, tendrán bajo su responsabilidad revisar en forma conjunta el modelo de capacitación a efecto de actualizarlo según las necesidades existentes en el transcurso del tiempo considerando los cambios necesarios.

Todo cambio sugerido por cualquier sector de la Universidad, deberá hacerse por escrito al Departamento de Recursos Humanos en coordinación con el comité.

H. EL DESARROLLO DE LOS RECURSOS HUMANOS

Es un esfuerzo continuo y planeado de la gerencia para mejorar los niveles de competencia de los empleados y el desempeño organizacional por medio de programas de capacitación y desarrollo. En la práctica se puede referir al Desarrollo de los Recursos Humanos (D.R.H.) como capacitación y desarrollo (C y D) o simplemente capacitación, sin embargo, en ocasiones se hace una distinción entre estos dos términos la capacitación está diseñada para permitir que los aprendices adquieran conocimientos y habilidades necesarias para sus puestos actuales.

El desarrollo implica un aprendizaje que va más allá de la actualidad y el puesto de hoy, tiene un enfoque de más largo plazo, prepara a los empleados para estar al día con la organización a medida que cambia y crece. El desarrollo del recurso humano, se ha vuelto crucial con los rápidos avances tecnológicos es muy evidente la necesidad de desarrollo ya que los puestos se vuelven complejos cada vez más;

también se ha hecho significativa la necesidad de mejores relaciones humanas dentro de una compañía. En gran parte es a este fenómeno que se debe llevar a cabo la capacitación y el desarrollo de manera continua.

Concepto: “Desarrollo profesional”

Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación, las necesidades de capacitación prioritarias, según la opinión del sector docente son en el área actualización y en el área pedagógica.

1. CAPACITACIÓN

La capacitación es un proceso educacional a corto plazo aplicado de manera sistemático y organizado, mediante el cual las personas aprenden conocimientos específicos y relativos al trabajo, actitudes frente a aspectos de la organización de la tarea y del ambiente y desarrollo de habilidades. El contenido de la capacitación puede involucrar cuatro tipos de cambio de comportamiento:

- Transmisión de informaciones
- Desarrollo y habilidades
- Desarrollo o modificación de actitudes
- Desarrollo de conceptos.

Estos cuatro tipos de capacitación pueden utilizarse separada o conjuntamente.

2. PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN

Los empleados nuevos tienen que aprender habilidades nuevas y como es probable que estén muy motivados; se pueden familiarizar, sin grandes dificultades, con las habilidades y la conducta que se esperan de su nuevo cargo. Por otra parte, capacitar a los empleados con experiencia puede ser bastante problemático máximamente cuando las personas muestran resistencia a los cambios o cuando consideran que no necesitan capacitación.

No siempre resulta fácil definir las necesidades de capacitación de estos empleados y, cuando se puede hacer, la persona involucrada se podría molestar si se le pide que cambie la manera acostumbrada de desempeñar su trabajo.

Para que la capacitación sea efectiva es necesario que el empleado conciba la capacitación como una herramienta a través de la cual pueden adquirirse nuevos conocimientos o ampliar los que ya se tienen.

Los administradores pueden valerse de cuatro procedimientos para determinar la capacitación que necesitan las personas de su organización:

- **Evaluar el desempeño.** El trabajo de cada empleado se mide comparándolo con las normas de desempeño o los objetivos establecidos para su trabajo.
- **Analizar los requisitos del trabajo.** Se estudian las habilidades o los conocimientos que se especifican en la descripción del trabajo correspondiente y los empleados que no cuenten con las habilidades o los conocimientos necesarios pasan a ser candidatos para un programa de capacitación.
- **Analizar la organización.** Se estudia la eficacia de la organización y su éxito para alcanzar las metas, con el objeto de determinar las diferencias que existen.

Por ejemplo, los miembros de un departamento con una tasa elevada de rotación o con antecedentes de bajo desempeño quizá requieran capacitación adicional.

- **Las encuestas de los empleados.** Se pide a los empleados que describan los problemas que están teniendo con su trabajo y las medidas que consideran necesarias para resolverlos.

Competencia	Principales atributos
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje	Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. Explicita la relación de distintos saberes

significativo.	disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinares e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias. Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias. Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada. Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como

	individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales. Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e

	inquietudes de los estudiantes. Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada. Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir. Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, y el mundo. Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta. Contribuye a que la universidad reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.

	Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes. Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su universidad y apoya la gestión institucional.	Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la universidad, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la universidad mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad. Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social. Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

CAPITULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

Una vez realizado el trabajo de investigación, los datos obtenidos ha permitido presentar un panorama a cerca de lo que está sucediendo en torno al desarrollo de la educación superior en la Comunidad Unidad Académica de “Chaguaya” perteneciente a la Carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Pública de El Alto, los programas de formación y capacitación y el aporte al desempeño docente para el desarrollo de la formación de nuevos profesionales y de la misma la administración y la gestión de las autoridades de la universidad

El acercamiento a esta la realidad ha permitido identificar los problemas y necesidades que se presentan a lo largo del proceso educativo llevados a cabo, en vista de que la formación de los estudiantes de la Carrera Ciencias de la Educación tanto en lo teórico como en la práctica en las aulas presentan el grado de disconformidad y las relaciones de convivencia académica observadas en la cotidianeidad de su existencia de quienes actualmente ejercen la labor docente en la Unidad Académica de Chaguaya.

Los resultados obtenidos de esta investigación, están fundamentadas en base a aspectos concretos como referencia los objetivos formulados; e indicar las perspectivas para investigaciones futuras. En este sentido, a continuación se detallan las más relevantes que revelan:

- La práctica pedagógica tradicional, en el marco del paradigma mecánico racional basado en el modelo de contenidos y en el modelo de conductas. Aunque los hallazgos de los docentes demuestran contrariamente en la encuesta sobre las actividades académicas desarrolladas en el aula y es validada por ellos y rechazada por los estudiantes, que perciben a sus docentes sólo como fieles transmisores de conocimientos, cumplidores y aplicadores de planes y programas.

- Las estrategias de enseñanza docente demuestran que no son utilizadas de manera adecuada, efectiva y pertinente, aunque, afirman los docentes que sí lo hacen. Sin embargo, no toman en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes universitarios tampoco las vivencias del propio contexto de carácter relevante y social con la visión del país de los nuevos profesionales.
- El rol del director de la carrera Ciencias de Educación pasa desapercibido para la Unidad Académica de Chaguaya, probablemente porque existe cierta deficiencia en la gestión del rol como dinamizador de planes y proyectos pedagógico curriculares, y que, como la gran mayoría de los directores, se limita al plano administrativo o de cuidado de infraestructura en lugar de promover una educación socialmente relevante, culturalmente pertinente y generadora de aprendizajes significativos.

6.2. RECOMENDACIONES

Habiendo tenido la posibilidad de realizar este trabajo de investigación en la Unidad Académica de Chaguaya, del Carrera Ciencias de la educación de la Universidad Pública de El Alto y de haber podido constatar la ausencia de un modelo de capacitación docente en el proceso de la educación en apoyo al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes, de acuerdo de la entrevista a los estudiantes. Las recomendaciones aquí planteadas tienen como objetivo de proponer y así cambiar los métodos de enseñanza tradicional y formas de enseñanza en educación superior.

Con este preámbulo y una vez planteada las conclusiones de la investigación se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Es muy importante trabajar con todos los agentes, gestores y guías de procesos pedagógicos, entre ellos, el docente, a quién se considera en el nuevo paradigma educativo como el agente de transformación educativa en su justo rol en el marco

de competencias del proceso de educación superior, para que se formen conscientes de las realidades y cotidianidades de los estudiantes, para eliminar el desplazamiento en discursos vacíos y transformen la práctica pedagógica.

- Los docentes deben transformarse en formadores integrales y articuladores de procesos de aprendizaje, e ingresar de una vez al nuevo paradigma educativo, esto sólo se logrará cuando las propuestas reformistas sean aceptadas y reconocidas por toda la comunidad universitaria, caso contrario sólo se dará un maquillaje a las realidades educativas.
- Las direcciones deben insistir en el desarrollo de las competencias de acuerdo a las características de la población estudiantil y del contexto social y las demandas. Las experiencias de cada estudiante deberían ser consideradas como una verdadera transformación de la persona profesional para el servicio del país.
- Es necesario ubicar al estudiante y a su entorno o su realidad en el centro de la práctica pedagógica, sus experiencias de aprendizaje, sus necesidades sociales, también las necesidades profesionales.
- Los docentes y los directivos de la educación superior deben apropiarse del nuevo paradigma educativo con una visión más objetiva sobre el perfil del nuevo profesional del estudiante, con el fin de atender las necesidades sociales del país, de brindar atención a la diversidad y de responder a problemáticas más importantes reconocidas en el mercado laboral.
- Es fundamental capacitar y actualizar a recursos humanos sobre todo en los procesos de las planificaciones que deben ser llevadas según la experiencia, conocimientos y el grado de autonomía con el fin de introducir alternativas innovadoras en el trabajo del aula; también en sus proyecciones en distintas Carreras, de esta forma se logrará que la planificación responda a las grandes

demandas educativas y necesidades personales y de grupos de estudiantes de nuevos profesionales de acuerdo a la nueva dinámica de la demanda social, que debe ser de carácter permanente y sistemático para su implementación adecuada, de las políticas universitarias hecho que incidirá de manera tangible en la calidad de la educación universitaria.

Bibliografía

AAVV, Marco general de la evaluación del profesorado, Barcelona. Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, 2002.

ABBAGNANO, Nicola, Visalberghi, A. "Historia de la pedagogía Editorial: Fondo de Cultura Económica Novena reimpresión. España 1992.

ALBERT, B., Kenny, S., Booth, W., Glaser, M., Glassick, C., & Ikenberry, S. (2000). Reinventing undergraduate education: a blueprint for American's research Universities: Boyer Commission.

APPLE, M. Política cultural y educación. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L. 1996.

ARUBAYI, E. (1987). Improvement of instructional and teacher effectiveness: are student ratings reliable and valid? *Higher Education*, 16, 267-278.

BAENA Paz, G. y BAR. Calidad Total en la Educación. México, D.F. Marc Ediciones, S.A. de C.V. (2000).

BOLSEGUÍ, M. y Fuguet, A. (2006). Cultura de la Evaluación: una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*, 21(1). 77-98.

BOYER Commission, Albert, B., Kenny, S., Booth, W., Glaser, M., Glassick, C., & Ikenberry, S. (2000). Reinventing undergraduate education: a blueprint for American's reserach Universities. migráfico@hotmail.com. Bogotá 2011.

BRETEL, L. (2002). Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera

presentada en el Taller Internacional sobre Carrera Magisterial “Educación para la democracia. Lineamientos de Política Educativa 2001 – 2006”, Lima, Perú.

BRUNNER, Joaquín. (2000). Globalización y el futuro de la educación: Ensayos de calidad: Ordenes Discursivos por amilnelly 10 de octubre de 2011.

CANTÓN, I. (coord.) (2001). La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva. CCS, Madrid.

DAZA, R., Los procesos de evaluación y acreditación universitaria. La experiencia boliviana. Buenos Aires, Instituto de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO, 2003.

GIROUX, H. Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. 1997.

HERNÁNDEZ, R. y Otros, Metodología de la Investigación. México. Edit. McGraw – hill. 1998.

JIMÉNEZ, B. Evaluación de la docencia. En: Jiménez, B.: Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid, Síntesis Educación. 1999.

MARCHESI, A. La Ciencia Crítica y la Calidad Educativa. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco. España. (1990).

MARSH.H. y Bailey, M. (1993).Multidimensional students’ evaluations of teaching effectiveness. *Journal of Higher Education*, 64 (1), 1-18.

MARTÍNEZ, R. F. (2000). Consideraciones sobre la evaluación del personal académico por parte de los alumnos. En: ANUIES. *Evaluación del Desempeño del Personal Académico. Análisis y propuesta de metodología básica* (pp. 129-137). México: ANUIES.

MARTÍNEZ M., PEDRÓS G. y PONTES, A. Evaluación docente y motivación del Profesorado en la Universidad de Córdoba. 2002.

MATEO J. y Otros La Evaluación del profesorado. Un tema a debate. Barcelona. Revista de Investigación Educativa Nº 14. 1996.

MORIN, Edgard: *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO – IESALC, Ediciones FACES / UCV, Caracas, 2000.

MONTENEGRO, I. (2003). Evaluación del Desempeño Docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. Magisterio, Bogotá, Colombia.

MURILLO, F. J. (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente: una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO. [2ª Ed. Revisada].

NAGHI, N. Mohammad. Metodología de la Investigación. Ed. Limusa, México, 1988.

ORIOI, Amat.2000 “Aprender a Enseñar”. Una visión de la Formación de Formadores Barcelona – España.

PAREDES, M. “Libros para los padres y niños” Chile, 2009.

PAUL Gravel, Jean: “*La mundialización de los mercados y la cooperación universitaria interamericana*”, en IGLÚ, Québec, Organización Universitaria Interamericana, 1994.

REVISTA, Memorias del Cientista en Educación. Nº 1. El Alto, 2008 UPEA.

RIZO, H. Evaluación del docente universitario. Una visión institucional. Colombia. Universidad Autónoma de Occidente. 2005.

RODRÍGUEZ G. y WEISE C. Educación superior universitaria en Bolivia. Estudio Nacional. Cochabamba Bolivia. IESALC-UNESCO. 2006.

RUGARCÍA, A. (1994). Hacia el mejoramiento de la educación universitaria. Universidad Iberoamericana Golfo-Centro, México DF.

SACRISTÁN, Gimeno y otros (1991): La gestión pedagógica de la escuela. (Gerencia educativa de la escuela). México, 1991.

SCHALOCK, M. D.; Cowart, B.; Staebler, B. (1993). Teacher productivity revisited: Definition, theory, measurement, and application. Journal of Personnel Evaluation in Education. Volumen 7, Número 2: 179: 196. Springer Netherlands.

SILVA Q. S. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 17./Marzo 04. Chile

RIFKIN, J: **La era del acceso**, Paidós, Buenos Aires, 2000. El capital intelectual, afirman los especialistas en Ciencias Administrativas, deviene en el principal activo de las empresas.

TEJEDOR, F.J. Un modelo de evaluación del profesorado universitario. Revista de Investigación Educativa, Nº 21. 2003.

TEJEDOR, F. J. y Montero, L. (1990). Indicadores de la calidad docente para la evaluación del profesor universitario por los alumnos. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII, 196, mayo-agosto, 259-279.

TELLERÍA, J. L.(1995). La Historia sin Fin. Ed. CEUB. La Paz, Bolivia.

SERRUDO O., Maruja. Historia de la Universidad Boliviana. La Paz – Bolivia. 2006.

VAIN. P. Evaluación del docente universitario: un problema complejo, En: www.coneau.edu.ar/VAIN.pdf. 2005.

VALDÉS, H. (2002). La evaluación del desempeño del docente. Biblioteca Digital del Mineduc. Fortalecimiento Docente. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Disponible en: www.mineduc.cl/biblio/documento/hector_valdes.doc. Consulta: 08/06/2006.

VARGAS A. y CALDERÓN M. L. Consideraciones para una evaluación docente en la Universidad de Costa Rica. Revista Actualidades investigativas en educación, Vol. Nº 5. Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Instituto de Investigación en Educación. 2005.

VERA, M. (1989). Una aproximación a la evaluación de la calidad de la enseñanza en los centros de la Universidad de Alicante. Trabajo de Grado para optar al Título de Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

ANEXOS

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Estimad@ Estudiante:

Este cuestionario está destinado a recoger información acerca de la calidad de formación profesional que usted se forma, para luego plantear estrategias de solución a través de una propuesta de la Formación de Recursos Humanos. Autogestionado en beneficio de la Unidad Académica a la cual pertenece.

SEMESTRE:.....

SEXO: VARÓN () MUJER () EDAD ()

ZONA/LOCALIDAD:..... CALLE:.....No.....

Responder con honestidad, el presente cuestionario.

MARCA EL INCISO DE LA RESPUESTA CORRECTA.

1. Los temas que enseñan tus docentes te ayudan a resolver los problemas de la vida cotidiana?

Siempre ()	Casi siempre ()	Casi nunca ()	Nunca ()
-------------	------------------	----------------	-----------
2. ¿Qué hace tu docente cuando no comprendes algo o no puedes realizar los trabajos de investigación?
 - a. dialoga conmigo y se interesa por lo que me pasa ()
 - b. Facilita material adicional ()
 - c. Se enoja conmigo y no me atiende ()
 - d. No me dice nada ()
3. Tus docentes respetan tu opinión aunque te equivoques?

SI ()	NO ()
--------	--------
4. Cuando no comprendes un tema, tus docentes te ayudan personalmente?

Siempre ()	Casi siempre ()	Casi nunca ()	Nunca ()
-------------	------------------	----------------	-----------
5. Si tu siempre estás solo, tus docentes organizan actividades para que trabajes con otros compañeros?

Siempre ()	Casi siempre ()	Casi nunca ()	Nunca ()
-------------	------------------	----------------	-----------
6. Tus docentes utilizan medios didácticos y audiovisuales para mejorar el aprendizaje de los temas?

Siempre ()	Casi siempre ()	Casi nunca ()	Nunca ()
-------------	------------------	----------------	-----------
7. Cuando tus docentes te evalúan, toman en cuenta otros aspectos como tus relaciones sociales con tus compañeros?

Siempre ()	Casi siempre ()	Casi nunca ()	Nunca ()
-------------	------------------	----------------	-----------

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Estimad@ Licenciad@:

Este cuestionario está destinado a recoger información acerca de los procesos de enseñanza que usted desarrolla, para luego plantear propuestas de solución a problemas y necesidades a través del Proyecto Institucional Autogestionario en beneficio de Unidad Académica a la cual pertenece.

I. DATOS REFERENCIALES

Unidad Académica:.....

Cursos:.....

Materia/s:.....

Especialidad:.....

II. MARQUE CON UNA X LA RESPUESTA.

1.- ¿Cuál es la importancia de la enseñanza como una pedagogía de ayuda diferenciada y centrada en el estudiante?

Muy alta ()

Alta ()

Baja ()

Muy baja ()

2.- Usted, ¿cómo busca previamente información sobre la formación profesional de sus estudiantes universitarios? a través de:

a).....

b).....

c).....

d).....

3.- Usted, toma en cuenta la demanda de la sociedad en la formación de sus estudiantes?

SI ()

NO ()

¿Cómo?.....

¿Por qué?.....

4.- Cuando usted detecta que algunos estudiantes tienen problemas ¿realiza un trabajo de apoyo directo conversando con ellos?

Siempre ()

Casi siempre ()

Casi nunca ()

Nunca ()

5.- Usted, al detectar debilidades en el aprendizaje de los estudiantes ¿organiza sesiones o clases adicionales para ellos?

Siempre ()

Casi siempre ()

Casi nunca ()

Nunca ()

6.- Usted ¿utiliza medios didácticos y audiovisuales para aumentar el aprendizaje de los estudiantes con desventajas?

Siempre ()

Casi siempre ()

Casi nunca ()

Nunca ()

7.- Cuando evalúas a estos estudiantes ¿toma en cuenta su situación socio afectiva?

Siempre ()

Casi siempre ()

Casi nunca ()

Nunca ()

CUESTIONARIO PARA DIRECTOR

Director:

El presente cuestionario está destinado a recoger información acerca de los procesos de Gestión Educativa que usted desarrolla, para luego plantear propuestas a problemas y necesidades, Autogestionario en beneficio de la Institución a la cual pertenece.

I. MARQUE CON UNA X LA RESPUESTA.

1.- Usted, Gestiona la capacitación permanente de los docentes en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la formación profesional de los estudiantes?

SI ()

NO ()

Si su respuesta anterior es positiva: ¿cómo lo hace?

2.- Usted, genera la cultura de calidad de los docentes en el marco de la elaboración y selección de los contenidos temáticos sobre la formación profesional de los estudiantes?

SI ()

NO ()

¿Cómo?:.....

3.- Usted, considera la importancia de elaborar el Proyecto Educativo Institucional de acuerdo a la demanda de la sociedad?

SI ()

NO ()

¿Cómo?:.....

4.- Los docentes ¿realizan un trabajo de apoyo personal a los estudiantes que tienen desventajas en el aprendizajes?.

Siempre ()

Casi siempre ()

Casi nunca ()

Nunca ()

5.- Cuando los docentes identifican que algunos estudiantes tienen desventajas del aprendizaje ¿realizan un trabajo de apoyo directo dialogando?

SI ()

NO ()

¿Cómo?:.....

6.- Los docentes, al detectar debilidades en el aprendizaje de los estudiantes ¿organizan sesiones o clases adicionales para ellos?

SI ()

NO ()

¿Cómo?:.....

7.- Los docentes ¿utilizan medios didácticos y audiovisuales para aumentar el aprendizaje de los estudiantes con desventajas?

Siempre ()

Casi siempre ()

Casi nunca ()

Nunca ()

CUESTIONARIO PARA AUTORIDADES

Estimad@ Señor/a:

Este cuestionario está destinado a recoger información acerca de la formación profesional de los estudiantes universitarios que se desarrolla, para luego plantear propuestas a través del Proyecto Desarrollo Institucional. Autogestionado en beneficio de la Universidad a la cual pertenece.

I. DATOS REFERENCIALES.

Nombre y apellidos:.....

Cargo:.....

II. MARQUE CON UNA X EN LA CASILLA

1.- Usted, ¿Qué esperas de la Universidad?

.....
.....

2.- Usted, ¿qué esperas de los estudiantes universitarios?

.....
.....

3.- Usted, confía en la Universidad?

SI ()

NO ()

¿Por qué?.....

.....

4.- ¿Cree Usted, lo que están estudiando los universitarios será útil o le gustaría otras carreras?

¿Puedes sugerir?:

.....
.....

5.- ¿Qué nos puede sugerir para mejorar la Universidad?:

.....
.....

CUESTIONARIO DOCENTES

Estimad@ Licenciad@:

Este cuestionario está destinado a recoger información acerca de los procesos de enseñanza que usted desarrolla, para luego plantear propuestas de solución a problemas y necesidades a través del Proyecto Institucional Autogestionario en beneficio de Unidad Académica a la cual pertenece.

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional

SI

NO

A VECES

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo

SI

NO

A VECES

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios

SI

NO

A VECES

4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera innovadora a su contexto institucional

SI

NO

A VECES

5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo

SI

NO

A VECES

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

SI

NO

A VECES

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

SI

NO

A VECES

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su universidad y apoya la gestión institucional

SI

NO

A VECES