



UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica del Loja

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

**“SITUACION LABORAL DE LOS TITULADOS DE LA
UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA – ESCUELA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACION”**

Estudio realizado en la ciudad de Quito, Provincia de Pichincha en el año
2011

**TRABAJO DE FIN DE CARRERA PREVIO A LA OBTENCION
DEL TITULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACION – MENCION EDUCACION BASICA**

AUTOR: TOBAR GUALPAS JORGE IVAN

**DIRECTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACION:
Mgs. Fabián Jaramillo Serrano**

**TUTOR TRABAJO DE FIN DE CARRERA:
Lic. Diego Rubio**

CENTRO UNIVERSITARIO QUITO

2011



UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica del Loja

CERTIFICACIÓN

Lic. Diego Rubio

TUTOR DEL INFORME DE TRABAJO DE FIN DE CARRERA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION U.T.P.L.

C E R T I F I C A:

Haber revisado el presente informe de trabajo de Fin de Carrera, que se ajusta a las normas establecidas por la Escuela de Ciencias de la Educación, Modalidad Abierta, de la Universidad Técnica Particular de Loja; por tanto, autoriza su presentación para los fines legales pertinentes.

(f) _____

Loja, junio del 2011



UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica del Loja

ACTA DE DECLARACION Y CESION DE DERECHOS

Yo, TOBAR GUALPAS JORGE IVAN, declaro ser autor del presente Trabajo de Fin de Carrera y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 67 del estatuto orgánico de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos de tesis / trabajos de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad.

f. _____
C.I. 170907948 5



UNIVERSIDAD TECNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica del Loja

Autoría:

Las ideas y contenidos expuestos en el presente Informe de Trabajo de Fin de Carrera, son de exclusiva responsabilidad del autor.

f. _____

CI. 170907948 5

DEDICATORIA

- La presente tesis es el documento final que lo elaboro con el propósito de culminar una etapa más en mi formación profesional, la misma que la dedico con todo cariño primeramente a Dios que me ha inspirado y fortalecido en todos los momentos de mi vida, por quien pese a todas las dificultades de este tiempo me supo animar y fortalecer.
- A mis queridos hijos, Fátima y Andrés, razón de mi vida, para quienes con este pequeño ejemplo deseo contribuir a su formación, llena de alegrías, valores y triunfos.
- A toda mi familia y de manera especial a mi familia política quienes con su ejemplo de vida y de superación supieron alentarme y animarme día tras día para prepararme, ser mejor y seguir adelante.
- Mi gratitud a todas y cada una de las personas que colaboraron de una u otra manera en este tiempo que he regresado a las aulas.
- A mis amigos, compañeros y estudiantes de la Institución donde trabajo y por quienes he dedicado tiempo y esfuerzo estos últimos años.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar deseo expresar mi agradecimiento al director de esta tesis, Lic. Diego Rubio, por la dedicación, constancia y apoyo que me brindó.

Gracias a Dios que me ha dado todo, a mis compañeros, maestros y amigos que me brindaron sus experiencias y conocimientos para poder llegar a culminar una nueva etapa en mi formación.

El reconocimiento imperecedero a la Universidad Técnica Particular de Loja, a sus Directivos, Docentes y más funcionarios que con su constancia, dedicación y esfuerzo hacen de la UTPL, uno de los mejores centros universitarios del país.

A mis compañeros maestros de la Red Interoceánica que me invitaron a formar parte del grupo de Crisfe, razón principal para haber aceptado la invitación para emprender en los estudios universitarios.

INDICE

Portada.....	i
Certificación.....	ii
Acta de cesión de derechos	iii
Autoría	iv
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Índice	vii
1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCIÓN.....	3
3. MARCO TEÓRICO.....	6
3.1 SITUACIÓN LABORAL DOCENTE.....	6
3.1.1 Formación inicial docente y formación continua	7
3.1.2 La contratación y la carrera profesional.....	9
3.1.3 Las condiciones de enseñanza y aprendizaje.....	20
3.1.4 El género y la profesión docente.....	26
3.1.5 Síntesis.....	31
3.2 CONTEXTO LABORAL	33
3.2.1 Entorno educativo, la comunidad educativa.....	36
3.2.2 La demanda de educación de calidad.....	38
3.2.3 Políticas educativas: Carta Magna, Plan Nacional de Desarrollo, Ley de Educación, Plan Decenal de Educación, DINAMEP.....	39
3.2.4 Políticas micro: institucionales.....	50
3.2.5 Síntesis.....	51
3.3 NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE	54
3.3.1 Definición.....	55
3.3.2 Competencias profesionales.....	56

3.3.3	Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI.....	59
3.3.4	Competencias profesionales docentes.....	61
3.3.5	Necesidades de formación en el Ecuador.....	71
3.3.6	Síntesis.....	72
4.	METODOLOGÍA.....	73
4.1	Diseño de la investigación	74
4.2	Participantes de la investigación.....	75
4.3	Técnicas e instrumentos de investigación.....	75
4.3.1	Técnicas.....	75
4.3.2	Instrumentos.....	76
4.4	Recursos.....	76
4.4.1	Humanos.....	76
4.4.2	Institucionales.....	76
4.4.3	Materiales.....	76
4.4.4	Económicos.....	76
4.5	Procedimiento.....	76
5.	INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	77
5.1	Caracterización sociodemográfica.....	78
5.2	Situación laboral.....	79
5.3	Contexto laboral.....	82
5.4	Necesidades de formación.....	86
6.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	
6.1	Conclusiones.....	89
6.2	Recomendaciones.....	90
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	91
	ANEXOS.....	94

1. RESUMEN

Un primer objetivo es determinar la situación laboral actual de los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL, encontrándose que en un 60 % laboran en instituciones particulares laicas y particulares religiosas, un 20% en el sistema de educación municipal o fiscal y el 20 % que no labora como docente.

La ciudad de Quito y la provincia de Pichincha cuenta con una extensa área geográfica la cual no permitió encontrar y aplicar personalmente la encuesta, a los titulados en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL, se pudo aplicar el instrumento de investigación a través de medios como fax, email e incluso vía telefónica.

La situación socio demográfica se determina que los titulados se encuentran laborando en planteles particulares lo que demuestra que parecería que hay mayor exigencia de un título docente en este sistema; sobre el género y la profesión docente se comprobó que los textos consultados sobre este punto son similares en el grupo investigado, pues un 70,0 % son mujeres y apenas un 30,0% son hombres, adicionando también que de los datos publicados en el EVA sucede lo mismo que en el grupo encuestado, así como también en los datos estadísticos registrados.

Otro dato muy particular es el de la edad de los titulados, pues se demuestra que la media equivale a 45 años de edad lo que nos permite comprender que existió la necesidad de profesionalizarse en el área docente de quienes ya ejercían la docencia.

La capacitación docente es un tema que tiene gran acogida, pues se apreció en cada uno de los encuestados el interés por todos los temas propuestos en el instrumento de investigación, ya que la función del docente en el jardín, la escuela o el colegio es ayudar a los alumnos a que utilicen su máxima potencialidad: Todos los trabajadores de la educación tienen necesidad, en una u otra forma, de recibir ayuda técnica,

oportuna y científicamente proporcionada. Pero, cada uno de los docentes por competentes que sean, necesitan orientación y capacitación.

Este trabajo es el resultado de una investigación bibliográfica determinada por criterios de pertinencia para la realidad ecuatoriana y contextualizada en estos años recientes.

Un aspecto de relevancia en el estudio y elaboración del presente trabajo investigativo fue la aprobación de la nueva Ley de Educación Intercultural, lo que motivo la realización de una reorientación a las nuevas exigencias para los docentes en general, pues se inició el análisis con una Ley caduca y se presentaba la Ley citada con las expectativas que en los docentes ecuatorianos se generó y que es un tema poco conocido pero que es un deber de todo docente conocerla.

2. INTRODUCCIÓN:

La situación laboral del maestro ecuatoriano constituye un arduo trabajo, sobre todo dentro del quehacer educativo de nuestro país, que por su cosmovisión y cultura eminentemente sexista, desproporciona los derechos de los hombres y las mujeres para el desempeño de las funciones de educadores o profesionales en la educación.

La educación como conocemos está íntimamente relacionado con la realidad nacional, con el desarrollo de los pueblos y el grado de avances tecnológicos que el ser humano desarrolla para satisfacer sus necesidades corporales y socio económicas y potencializar así sus destrezas y competencias que le servirán para desenvolverse en la sociedad y en las diferentes áreas de trabajo y profesiones que se vayan a realizar.

La falta de oportunidades y sobre todo el mal intencionado criterio que solo la mujer es la única que puede desempeñarse como educadora ha hecho que la profesión de maestro para el hombre sea considerado como algo obsoleto, y hasta vergonzoso, esta concepción se presenta desde que se prepara al niño y a la niña, para los roles que deberán desempeñar de adultos.

Decimos entonces que la educación constituye una tarea exclusiva de la mujer, se piensa que se desempeña mejor haciendo relación con el papel de madre, orientadora y constructora de una familia, pero tales afirmaciones en realidad no tienen ningún sustento ni social ni tampoco científico ya que tanto el hombre como la mujer pueden desempeñar el papel de educador, guía y sobre todo formador de nuevas generaciones que buscan insertarse en los adelantos tecnológicos y que sean parte activa y productiva de la sociedad.

Lo más preocupante es que, dentro de este problema social, la mayor parte de los docentes fiscales particulares y municipales son mujeres lo que nos permite inferir que, las generaciones de maestros ecuatorianos estarán representadas en su mayor parte por

mujeres y con esto se puede presentar inclusive un cierto grado de discriminación hacia la profesión.

Las instituciones educativas pueden ser públicas, municipales, fiscomisionales y particulares, sean éstas últimas nacionales o binacionales, cuya finalidad es impartir educación escolarizada a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos según sea el caso.

Estos datos son basados en el análisis de los profesores que laboran en el país y que fueron obtenidos en el censo del Magisterio Fiscal, a nivel nacional. Para nuestro análisis la población de profesores está compuesto por los trabajadores del Ministerio De Educación (ME) que ejercen las siguientes funciones:

- Profesor
- Profesor especial
- Profesor sustituto
- Profesor accidental
- Profesor a órdenes de la Dirección Provincial
- Vicerrector profesor
- Inspector profesor
- Médico profesor
- Odontólogo profesor
- Bibliotecario profesor
- Colector profesor
- Secretario Profesor

Analizando la población de profesores encontramos que estos se encuentran divididos en dos grupos, los que ejercen solo la función de profesor y los que además de ejercer la función de profesionales en otras ramas que realizan otras funciones como trabajadores del ME. En la tabla de frecuencia de los diferentes tipos de funciones que ejercen los profesores se encontró que de cada 100 profesores, 98 solo ejercen esta

función y 2 a más de laborar como profesor trabaja en otro tipo de función, detallado anteriormente.

Por las razones anteriormente dadas y porque la unidad entre la teoría y la práctica constituye el eslabón fundamental del proceso del conocimiento, el presente trabajo tiene por fundamento enfocar los fenómenos técnico laborales, económicos y sociales por los cuales atraviesa el educador y aquellos profesionales que laboran en el sistema educativo, no solo en un momento histórico determinado, sino durante la evolución histórica de la sociedad. Los aspectos sociales y culturales de la labor docente, la capacitación, el profesionalismo, la actualización que debemos tener constantemente para estar acorde a los adelantos tecnológicos.

En este entorno, el análisis, **SITUACION LABORAL DE LOS TITULADOS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACION** sobretodo, dentro del desempeño docente, la relación laboral con el estado o con instituciones particulares, es un asunto de enorme trascendencia y de constante relevancia en la actualidad y consecuentemente de enorme complejidad, precisamente por la forma como nos preparamos y nos auto preparamos en la carrera a distancia .

En el presente trabajo investigativo, se procurara dar a conocer legal y técnicamente todas las actividades, desempeño, beneficios e incidencias que produce el desempeño docente y/o administrativo de los titulados de la **UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**, sus consecuencias, aspectos positivos, negativos y beneficios, así como las limitaciones y falencias correspondientes, registradas por las autoridades educativas.

La misión de este trabajo investigativo, es aportar de una manera teórica, al desarrollo y mejoramiento del sistema educativo ecuatoriano, a la evaluación del proceso educativo en la Universidad Técnica Particular de Loja, al análisis y toma de decisiones acordes a las necesidades actuales.

3. MARCO TEORICO

3.1. SITUACION LABORAL DOCENTE

Nunca como ahora los docentes de educación básica habían estado sometidos a demandas tan intensas, complejas y a veces contradictorias por parte de las autoridades educativas, sociedad, directivos, padres de familia y alumnos. Aunado a ello, las condiciones de trabajo como excesivo número de alumnos, inadecuadas instalaciones, alumnos problemáticos, ambientes adversos entre compañeros, numerosos cambios políticos y sociales. Las consecuencias afectan su bienestar físico y psíquico causando malestar docente. Básicamente, cuando se habla de malestar docente se hace referencia a un fenómeno que afecta a buena parte de los docentes y que se origina en respuesta a una serie de factores o acontecimientos negativos que aquejan a dichos docentes en el marco educativo. Según Martínez (2001) hay consenso entre los investigadores de la salud en el trabajo docente (en publicaciones conocidas desde los años 60's en Europa y desde los 80's en América del Sur, Ecuador, Chile y Argentina) para afirmar que el deterioro registrado es producto de las malas condiciones de trabajo. Así; los docentes sometidos a intensas presiones y complejas demandas pueden quedar literalmente “quemados” padeciendo el conocido síndrome “burnout”; es una patología de desgaste profesional y se considera como una fase avanzada del estrés laboral considerado este, como un factor importante que interacciona con otras variables biológicas y sociales, dando lugar a numerosas enfermedades físicas y mentales. El término “burnout” o agotamiento profesional, ha pasado una época de ferviente interés a partir de los trabajos de C. Maslach desde 1976, quien dio a conocer esta palabra de forma pública dentro del congreso anual de la Asociación de psicología APA, refiriéndose a una situación cada vez más frecuente entre los trabajadores de servicios humanos, y era el hecho de que después de meses o años de dedicación, estos trabajadores terminaban “quemándose”.

Según de la Torre (2003), en algunos países europeos el malestar docente presenta una amplia repercusión en la calidad del servicio educativo ofertado, desde los años setenta

vienen proliferando estudios; en el Reino Unido el costo anual que el estrés docente supone para el ministerio de educación es de 360 millones de dólares, en España el 13% de docentes presenta trastornos psicosomáticos y el 50% alcanza la depresión leve, en Francia el 35% del profesorado sufre depresiones reactivas y neurosis de ansiedad. Las sociedades orientales no constituyen la excepción:

En China, el 15.38% manifiesta depresión y un 5.19% ansiedad. En EE.UU entre el 27% y el 45% presentan fuerte tensión emocional. En Nueva Zelanda se han realizado estudios con docentes universitarios y el 27% está insatisfecho con las condiciones de trabajo. En México se sitúan cifras de afectados por el malestar docente en un 25% del profesorado. Es factible hacerse una idea de la magnitud del problema al multiplicar el número de profesores afectados por la cifra de alumnos que integra un grupo de 50 alumnos.

De acuerdo con Cunningham (2004), algunos de los factores que inducen a la aparición de los síntomas del malestar docente son:

Años de servicio: los docentes con una experiencia comprendida entre cero y diez años sufrían niveles de “burnout” más elevados que el resto del profesorado.

Sector de trabajo: los profesores del sector público en comparación con los privados presentan puntuaciones más elevadas en depresión así como en estrés.

Personalidad: Los profesores con gran carisma, idealismo, perfeccionismo y búsqueda de metas son más susceptibles de sufrir “burnout”.

Interacciones sociales: relaciones del profesor con los alumnos, compañeros de profesión, padres y resto de la comunidad educativa.

3.1.1 FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y FORMACION CONTINUA.

La formación inicial docente inicia su campo de acción en los Institutos pedagógicos, en principio se diría con la selección del recurso humano que tiene las habilidades, cualidades y mística profesional, ya que siendo el bachillerato en educación se complementa con la educación superior en los mismos Institutos, de allí el docente

recién graduado tiene la oportunidad de salir a laborar en la educación formal, con su bagaje de conocimientos. (Delors, 1996)

Los institutos de educación superior no universitarios (institutos pedagógicos e institutos técnicos superiores) ofrecen carreras cortas con dos o tres años de estudio post-bachillerato. Los planteles de post-bachillerato preparan profesionales de nivel intermedio y ofrecen una formación que permite al estudiante incorporarse al mundo del trabajo. El título de técnico superior requiere dos años de estudio (como en el caso de trabajador social), el de tecnólogo tres años (como en el caso de auditor, enfermero/a, decorador/a). Los institutos pedagógicos ofrecen programas de formación para profesor/a de preprimaria y primaria con una duración de tres años. Las universidades y escuelas politécnicas otorgan títulos de pregrado (licenciatura) y de posgrado (especialización, maestría y doctorado). Los programas de licenciatura tienen una duración promedio de cuatro (enfermería, docente de educación media) a seis años (abogacía, farmacia, medicina, odontología, psicología); cinco años en el caso de ingeniería comercial y arquitectura. Los programas de especialización (en prevalencia en las carreras médicas) y de maestría (título de magíster) tienen una duración de uno a tres años. Los programas de doctorado requieren en promedio de dos a tres años de estudio.

Para los niveles Inicial y Básico está confiado a los Institutos Pedagógicos, los cuales dependen del Ministerio de Educación. Actualmente existen 25 Institutos pedagógicos (IPED) y 8 interculturales bilingües (IPIB). Estos fueron creados para atender las demandas de docentes de manera sectorizada, existen uno por provincia y dos o más en las provincias de mayor concentración poblacional, en tanto que los IPIB están ubicados en lugares de mayor población indígena, por lo que estos toman en cuenta la existencia de diferentes grupos lingüísticos.

Los Institutos Pedagógicos han formulado su visión, misión y mecanismos de gestión pedagógica, administrativa y financiera. Estos son:

Misión: formar docentes en pre-servicio y en forma continua para los niveles preprimaria, primaria y áreas especiales afines, con criterio abierto, pensamiento

crítico, auto-gestionado, innovador y creativo, con elevada autoestima y valores éticos y morales, capaces de potenciar el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento de los niños del país.

Reforzar, a su vez, al sistema educativo nacional con investigaciones e innovaciones pedagógicas que permitan mejorar la práctica educativa del docente ecuatoriano.

“La docencia constituye uno de los oficios más relevantes de las sociedades modernas. En la actualidad, con el desarrollo de la escolarización y los esfuerzos colectivos encaminados a la integración de los individuos, su significado y función han variado al compás de las grandes transformaciones que caracterizaron los procesos de cada sociedad nacional. Sin embargo, son escasas las investigaciones empíricas acerca de esta estratégica categoría social. Ese desconocimiento suele ser reemplazado por prejuicios y visiones parciales, interesadas y empobrecidas, que muchas veces poco tienen que ver con la experiencia y la práctica de los docentes realmente existentes.

Los datos de este trabajo de **Emilio Tenti Fanfani** apuntan a dimensiones objetivas del cuerpo docente tales como la posición que ocupa en la estructura social, la formación, condiciones de trabajo y salario, los consumos culturales y estereotipos, También se analizan algunas representaciones, actitudes y expectativas relacionadas con temas importantes de la acción pedagógica: los fines de la educación, los valores de los jóvenes, la discriminación y otras cuestiones públicas sustanciales para analizar el impacto del trabajo docente en el proceso de socialización de la escuela. Lejos de presentarse como un "mandato" acerca de lo que hay que hacer desde el plano instrumental, **la Condición Docente** informa sobre el comportamiento de ciertas variables objetivas y subjetivas, y constituye un elemento inestimable a la hora de orientar políticas educativas integrales.” (Fanfani).

3.1.2 LA CONTRATACIÓN Y CARRERA PROFESIONAL

El magisterio en el Ecuador está conformado por los profesionales de la educación que cumplen labores docentes o desempeñan funciones técnico-administrativas

especializadas en el sistema educativo. Para efectos de nombramientos se da prioridad a quienes tienen título profesional en educación y quienes en el área rural residan en su sitio de trabajo.

La función docente se articula en función de la manera como se estructura el sistema educativo. Éste garantiza la educación intercultural bilingüe y se compone de dos subsistemas: el escolarizado y el no escolarizado.

El subsistema escolarizado además de la educación regular comprende la educación compensatoria y la educación especial. La educación regular abarca los niveles de preprimario, primario y medio.

Además de los profesores de preprimaria, primaria, media, en el Ecuador hay profesores de educación popular. La jornada de trabajo para los profesores de nivel de educación básica de 1° a 10° año a tiempo completo es de 40 horas semanales, 30 horas efectivas de trabajo docente y 10 horas de atención a padres, revisión de tareas, nivelación, etc. de acuerdo con el horario de clases.

Para el ejercicio de la docencia se reconocen los siguientes títulos:

Bachiller en Ciencias de la Educación, Bachiller Técnico, Bachiller en Arte y Técnico de Nivel Superior; Profesor de Educación Preprimaria, Primaria, Segunda Enseñanza, Educación Especial y Psicólogo Educativo; Licenciado en Ciencias de la Educación en cualquiera de sus especializaciones; Doctor en Ciencias de la Educación en cualquiera de sus especializaciones; otros títulos profesionales que el sistema educativo requiere.

Corresponde al Ministerio de Educación y Cultura orientar y coordinar la formación, capacitación y mejoramiento docente que se ejecutan a través de los Institutos Pedagógicos 15, de las facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de las universidades del país y de la Red Nacional de Formación y Capacitación Docente. Los cursos de capacitación y mejoramiento están a cargo de la Dirección Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento Docente e Investigación Pedagógica

(DINACAPED) y actualmente con la nueva Ley Orgánica de educación Intercultural con la Universidad Nacional de Educación.- El objetivo de esta universidad es fomentar el ejercicio de la docencia, de cargos directivos y administrativos y de apoyo en el Sistema Nacional de Educación. Tiene carácter plurinacional promoviendo el conocimiento intercultural en sus múltiples dimensiones y será gratuita.

Los institutos pedagógicos se articularán académicamente a la Universidad Nacional de Educación, tal como establece el artículo 163 de la Ley Orgánica de Educación Superior. (ECUADOR, 2011, pág. art. 76)

El ciclo de especialización en formación docente para los niveles preprimario y primario dura tres años, la formación docente de nivel medio dura cuatro años para la licenciatura y dos más para el doctorado.

Art. 54.- Instituciones educativas públicas.- Las instituciones educativas públicas son: fiscales o municipales, de fuerzas armadas o policiales. La educación impartida por estas instituciones es gratuita, por lo tanto no tiene costo para los beneficiarios. Su educación es laica y gratuita para el beneficiario.

Art. 55.- Instituciones educativas fiscomisionales.- Son instituciones educativas fiscomisionales aquellas cuyos promotores son congregaciones, órdenes o cualquiera otra denominación confesional o laica. Son de carácter religioso o laica, de derecho privado y sin fines de lucro, garantizando una educación gratuita y de calidad.

Art. 56.- Instituciones educativas particulares.- Las instituciones educativas particulares están constituidas y administradas por personas naturales o jurídicas de derecho privado podrán impartir educación en todas las modalidades, previa autorización de la Autoridad Educativa Nacional y bajo su control y supervisión. La educación en estas instituciones puede ser confesional o laica. (ECUADOR, 2011).

En el grupo de planteles particulares se presenta únicamente el contrato por horas docentes o jornada completa, también se debe registrar que en la actualidad el régimen fiscal y municipal maneja el sistema de contratación para cerca de 40.000 docentes,

esto debido al elevado número de maestros fiscales que se acogieron a los beneficios de la jubilación, en una masiva campaña de jubilación voluntaria y que hoy por hoy está siendo censurada por la colectividad debido a que los docentes contratados no tienen las mismas garantías y beneficios que los docentes con nombramiento. Esto merma el interés del docente contratado para desempeñar su labor.

CARRERA DOCENTE

En el Ecuador la carrera docente se entiende como el ejercicio de la profesión conforme con las Leyes de la materia y sus reglamentos pertinentes. Su estatuto regula el ingreso, la permanencia y el ascenso, el mejoramiento cualitativo y cuantitativo, así como la profesionalización y jerarquización de funciones.

La contratación del personal docente y no docente la realiza el Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional Administrativa y de las Direcciones Provinciales de Educación. El ingreso a la carrera docente exige la ciudadanía ecuatoriana, el título docente y la aprobación de los concursos de merecimiento y de oposición.

Todo docente que haya sido nombrado tiene derecho a la estabilidad en el cargo y debe iniciar laborando en zona rural, siendo obligatorio para los docentes residir en la comunidad de su lugar de trabajo.

Las pruebas de oposición, para las vacantes de nivel medio versarán fundamentalmente sobre psicología del aprendizaje, didáctica de la especialización y asignaturas de la especialización.

La carrera docente como tal se determina en funciones, a las cuales se accede por concurso de merecimientos y en forma progresiva. Existe la Dirección Nacional de Educación Intercultural bilingüe que tiene a su cargo los Institutos Pedagógicos interculturales bilingües el caso del servicio docente, se incluye a) profesores, b) administradores, c) supervisores. En el servicio técnico docente se incluye a) técnico docente, b) jefe y c) supervisores.

En términos de movilidad se establecen las figuras de cambio, permuta y promoción. El cambio se puede solicitar después de tres años lectivos completos de haber laborado en un sitio; la permuta debe ser solicitada por los dos docentes que la quieren realizar siempre y cuando no afecte el escalafón; por su parte las promociones se entienden como el paso de un profesional de la educación a una función jerárquica superior, se obtiene solo mediante concurso de méritos y oposición.

La carrera docente incluye un escalafón de 10 categorías mediante el cual se clasifica ordenadamente a los docentes según su título, tiempo de servicio y mejoramiento docente o administrativo. Este escalafón permite determinar las funciones, promociones y remuneraciones.

El ascenso de una categoría a otra se puede dar por tiempo de servicio o por mejoramiento de título. Con respecto al tiempo de servicio, éste está establecido en cuatro años para los docentes que laboran en el sector urbano y tres años para quienes lo hacen en los sectores rurales, provincias fronterizas y en insular de Galápagos. A partir de la cuarta categoría para ascender, se requiere además, haber aprobado uno de los cursos de mejoramiento profesional.

Los salarios de los profesores los establece el estado acorde con las diferentes categorías establecidas en el escalafón. Sirven como referencia para el cálculo del sueldo básico de todas las categorías:

Art. 111.- Definición.- El escalafón del magisterio nacional, constituye un sistema de categorización de las y los docentes pertenecientes a la carrera docente pública, según sus funciones, títulos, desarrollo profesional, tiempo de servicio y resultados en los procesos de evaluación, implementados por el Instituto Nacional de Evaluación, lo que determina su remuneración y los ascensos de categoría. Quienes desempeñen funciones de dirección se hacen acreedores de un porcentaje adicional al sueldo correspondiente a la categoría. (ECUADOR, 2011)

Art. 113.- Categorías escalafonarias y requisitos para el ascenso de categoría.- El escalafón se divide en las siguientes diez (10) categorías, cuyos detalles y requisitos son los siguientes:

1. Categoría J: Es la categoría de ingreso a la carrera educativa pública cuando el título sea de bachiller, para las personas que hayan ganado los concursos de méritos y oposición en zonas de difícil acceso con déficit de profesionales.

Se otorga un plazo máximo de seis años para obtener el título de profesor o licenciado en ciencias de la educación, caso contrario se revocará su nombramiento provisional. En el lapso de los primeros dos años deben participar en un programa de inducción. Sólo se permiten ascensos de categoría para los educadores que hayan obtenido al menos un título de profesor, tecnólogo o licenciado en áreas de educación;

2. Categoría I: Es la categoría de ingreso a la carrera docente pública en los casos en que el título sea profesor o tecnólogo en áreas de educación especial o profesional de otras disciplinas. En el lapso de los primeros dos (2) años, el profesional de la educación deberá participar en un programa de inducción;

3. Categoría H: Es la primera categoría de ascenso para los docentes que ingresan con título de profesor o tecnólogo en áreas de educación especial o profesional de otras disciplinas. Deberán tener cuatro (4) años de experiencia en el magisterio, haber aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente a la segunda categoría;

4. Categoría G: Es la categoría de ingreso a la carrera docente pública en los casos en que el título sea de licenciado en ciencias de la educación o profesional de otras disciplinas con título de posgrado en docencia. En el lapso de los primeros dos (2) años el profesional de la educación deberá participar en un programa de inducción. Es también categoría de ascenso para los docentes de categoría H con ocho años de experiencia en el magisterio, que aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente;

5. Categoría F: Es categoría de ascenso para las y los docentes con cuatro años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y doce años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente;

6. Categoría E: Es categoría de ascenso para las y los docentes con ocho años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y dieciséis años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente;

7. Categoría D: Es categoría de ascenso para las y los docentes con doce (12) años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos o que hayan aprobado el programa de mentoría y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y veinte años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es requisito para ascender a la categoría D tener un título de cuarto nivel;

8. Categoría C: Es categoría de ascenso para las y los docentes con dieciséis años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos o que hayan aprobado el programa de mentoría y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y veinticuatro años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente;

9. Categoría B: Es categoría de ascenso para los docentes con veinte años de experiencia que ingresen en la categoría G a la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y veintiocho años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos o que hayan aprobado el programa de mentoría y el proceso de evaluación correspondiente. Es requisito para ascender a la categoría B tener un título de maestría en el ámbito educativo y se considerará mérito adicional haber publicado el resultado de una experiencia exitosa e innovadora en el ámbito de su función, o haber sido directivo, asesor educativo o auditor educativo y haber tenido al menos una evaluación muy buena como tal en las evaluaciones correspondientes; y,

10. Categoría A: Es categoría de ascenso para los docentes con veinticuatro años de experiencia que ingresen en la categoría G a la carrera docente pública y aprueben los cursos de formación requeridos o que hayan aprobado el programa de mentoría y el proceso de evaluación correspondiente. Es categoría de ascenso para los docentes con título de profesor y treinta y dos años de experiencia, que hayan aprobado los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente. Es requisito para ascender a la categoría A tener un título de maestría en el ámbito educativo. Se considerará mérito adicional haber publicado el resultado de una experiencia exitosa e innovadora en el ámbito de su función o haber sido directivo de instituciones, asesor educativo o auditor educativo y haber tenido una evaluación excelente como tal en la evaluación correspondiente.

Estas funciones están definidas en orden jerárquico de mayor a menor de la siguiente manera: a) para el servicio docente, b) docentes administrativos, c) administración provincial y d) administración central. Al interior de cada una de ellas también se da una jerarquización por nivel que inicia en el de preprimaria y avanza hasta el nivel de media.

En la carrera docente se contemplan estímulos para los profesores que cumplan 25 años de servicio, profesores que se acojan a los beneficios de la jubilación y para quienes en las diferentes provincias produzcan la mejor obra pedagógica, científica o técnica en beneficio de la educación.

Además de lo anterior, los docentes reciben asignaciones complementarias por subsidio familiar, compensación pedagógica, antigüedad, subsidio por laborar en zonas rurales y la provincia de Galápagos.

El salario del docente se puede afectar negativamente por multa (atrasos en la jornada de trabajo, faltas injustificadas, negligencia en el cumplimiento de las funciones, asistencia en estado de embriaguez) o suspensión del cargo en caso de cometer falta grave.

El docente cesará sus funciones por las siguientes causas: a) incompetencia profesional comprobada, b) violación de las Leyes y reglamentos que regulan la educación en el país, c) renuncia, d) enfermedad que lo incapacite para el trabajo, e) destitución ó f) jubilación. Sólo se contempla la posibilidad de reingreso para los docentes que hayan cesado en sus funciones por enfermedad si comprueban su restablecimiento.

El docente puede tramitar su jubilación si ha cumplido 35 años de servicio y 60 de edad.

En relación a la carrera profesional se establece que ésta inicia en el momento en que el docente obtiene un contrato de trabajo legalmente establecido o el mismo nombramiento para desempeñar la función y, si tienen estabilidad laboral el docente realizara su trabajo de mejor manera.

“Las últimas décadas se han producido variedad de discursos y propuestas, alternativas a los sistemas educativos de ofertas diferenciadas, según segmentos sociales. Así, se ha

producido las leyes de educación, acuerdos nacionales, pactos, movimientos pedagógicos, innovaciones educativas. Esos propósitos para la educación han tenido muy pocos resultados a gran escala (masivo) y se pone en cuestión si en momentos de políticas extendidamente neoliberales, es real la voluntad por poner en ejercicio las políticas, públicamente comprometidas. El hecho es que, en muchos países, convive el discurso democrático, con un paralelo de desasimio estatal con una educación pública de calidad.

Desde la perspectiva del derecho a la educación, la relación entre desigualdades sociales y aprendizajes, ha sido especialmente revisada para comprender su complejidad y las dificultades que supone resolver la desigualdad, dadas sus causas diversas e interconectadas.

Las políticas y escuelas, tienen, a su modo vínculos con el sistema educativo nacional. Los vínculos son variados según el sector social que se trate y el tipo de gestión.

El supuesto de las políticas dominantes, es que se pueden diseñar desde arriba políticas de transformación en calidad y equidad viables. Si bien las escuelas pueden vehicular formas de selección y discriminación, sin embargo, se ha destacado el esfuerzo de instituciones educativas por innovar en contextos diversos, luchando contra la precariedad escolar y de las organizaciones estatales, sorteando trabas burocráticas, que están generando posibilidades de cambio específicos en el sistema.” (EL PROYECTO TUNING AMERICA LATINA Y EL DESARROLLO, 2006)

Según el informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, en la obra *La Educación Encierra un Tesoro* señala que:

“La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se

destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender.

Pero además surge otra obligación que, tras el profundo cambio de los marcos tradicionales de la existencia, nos exige comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo. Exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad. Esta posición lleva a la Comisión a insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación.

Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación.

En efecto, la Comisión piensa en una educación que genere y sea la base de este espíritu nuevo, lo que no quiere decir que haya descuidado los otros tres pilares de la educación que, de alguna forma, proporcionan los elementos básicos para aprender a vivir juntos.

Lo primero, aprender a conocer. Pero, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social, conviene compaginar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Esta cultura general sirve de pasaporte para una educación permanente, en la medida en que supone un aliciente y sienta además las bases para aprender durante toda la vida.

También, aprender a hacer. Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si alumnos y estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternar entre la escuela y el trabajo.

Por último, y sobre todo, aprender a ser. Este era el tema dominante del informe Edgar Faure publicado en 1972 bajo los auspicios de la U N E S C O. Sus recomendaciones conservan una gran actualidad, puesto que el siglo XXI nos exigirá una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Y también por otra obligación destacada por este informe, no dejar sin explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Citemos, sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc. Todo ello viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo.(Delors, 1996).

3.1.3 LAS CONDICIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las investigaciones sobre educación y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación centran su atención en su mayoría hasta ahora en los cambios y repercusiones de estos medios, en las posibilidades que nos ofrecen. Creemos que el estudio y la investigación en torno a la interacción, el aprendizaje y las NTICs en la Educación Superior que se presenta deben tener como punto de partida el proceso de enseñanza–aprendizaje en el que entran en juego diferentes elementos. La investigación desarrollada, por tanto, toma como punto de partida el acto didáctico: momento en que se procesa la información y los diferentes implicados adquieren un sentido pedagógico: lo mediacional, lo contextual, las estrategias.

La enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje; y esta realidad relaciona no sólo a los procesos vinculados a enseñar, sino también a aquellos vinculados a aprender.

El aprendizaje surgido de la conjunción, del intercambio, de la actuación de profesor y alumno en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas constituye el inicio de la investigación a realizar.

Tomando como referencia a Contreras, entendemos los procesos enseñanza-aprendizaje “Se ha podido evocar a este respecto la necesidad de dirigirse hacia “una sociedad educativa”. Es verdad que toda la vida personal y social puede ser objeto de aprendizaje y de acción. Grande es entonces la tentación de privilegiar este de las casas para recalcar el potencial educativo de los medios modernos de comunicación o de la vida profesional, o de las actividades culturales y de esparcimiento, hasta el punto de olvidar por eso algunas verdades esenciales. Porque, si bien hay que aprovechar todas estas posibilidades de aprender y perfeccionarse, no es menos cierto que para poder utilizar bien ese potencial la persona debe poseer todos los elementos de una educación básica de calidad. Más aún, es deseable que la escuela le inculque más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto. Imaginémosnos incluso una sociedad en que cada uno sería alternativamente educador y educando. Para ello, nada puede reemplazar al sistema formal de educación en que cada uno se inicia en las materias del conocimiento en sus diversas formas. Nada puede sustituir a la relación de autoridad, pero también de diálogo, entre el maestro y el alumno. Todos los grandes pensadores clásicos que han estudiado el problema de la educación lo han dicho y lo han repetido. Es el maestro quien ha de transmitir al alumno lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma y sobre la naturaleza, todo lo que ha creado e inventado de esencial...” (Delors, 1996).

“El proyecto Tuning – América Latina 2004 – 2006 surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior tanto a nivel regional como internacional. Tuning se inicia como una experiencia piloto en el ámbito de Europa, un logro de más de 175

universidades europeas que desde el año 2001 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Tuning en Europa implicó un gran reto para las instituciones de educación superior, ya que permitió la creación de un entorno de trabajo para que académicos europeos pudieran llegar a puntos de referencia, comprensión y confluencia. Se generó un espacio para permitir “acordar”, “templar”, “afinar” las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones de manera que estas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea.

En América Latina, el proyecto Tuning surge como una iniciativa de las universidades para las universidades. Se busca comenzar un dialogo para intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Con el trabajo de las más de 180 instituciones de educación superior de los 18 países latinoamericanos participantes se espera que los logros alcanzados tiendan los puentes necesarios para el reconocimiento de las titulaciones en la región y con otras regiones del planeta.

Al mencionar la génesis del proyecto latinoamericano es importante remarcar que la idea de llevar adelante una propuesta como la de Tuning en América Latina, surge en Europa pero planteada por latinoamericanos.

Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en Octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaban del encuentro, luego de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Tuning, acercaron la inquietud de pensar un proyecto similar con América Latina. Desde este momento se empezó a preparar la propuesta que fue presentada por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de octubre de 2003. Podemos decir que la propuesta Tuning para América Latina es una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes de académicos tanto

Europeos como latinoamericanos. La idea de búsqueda de consensos es la misma, es única y universal, lo que cambian son los actores y la impronta que brinda cada realidad. Durante los meses de julio y agosto de 2004, los 18 países latinoamericanos fueron visitados por los coordinadores de Tuning para explicar, dialogar y reajustar la propuesta con los Ministerios de Educación y/o Conferencias de Rectores de los 18 países. Las sugerencias recibidas fueron incorporadas y posibilitaron ajustar aún más los objetivos del proyecto con las necesidades del contexto y dieron lugar al inicio de actividades formales en Octubre de 2004.

El proyecto Tuning América Latina busca iniciar un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. La protección de la rica diversidad de la educación superior latinoamericana es fundamental en el proyecto y bajo ningún aspecto se busca restringir la autonomía universitaria. Este punto es un pilar básico del proyecto. Uno de los objetivos clave del proyecto es el de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles “desde dentro”, desde los objetivos que la titulación se proponga, desde los perfiles buscados para los egresados y en forma Siguiendo la metodología propia, Tuning – América Latina tiene cuatro grandes líneas: 1) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 3) créditos académicos; y 4) calidad de los programas. En lo concerniente a la *primera línea*, se trata de identificar competencias compartidas que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales. Hay ciertas competencias como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación donde las demandas se están reformulando constantemente, estas destrezas o competencias genéricas se vuelven muy importantes.

Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se

conocen también como destrezas y competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa.

Las competencias difieren de disciplina a disciplina. Para elaborar programas más transparentes y comparables a nivel latinoamericano, es necesario desarrollar resultados del aprendizaje y competencias para cada titulación. La definición de estas competencias es responsabilidad de los académicos, en consulta con otras personas interesadas en el tema dentro de la sociedad. Al definir competencias y resultados del aprendizaje de esta manera, se desarrollan puntos de referencia consensuados que sientan las bases para una garantía de calidad y una evaluación interna nacional e internacional.

En la segunda línea se propone preparar una serie de materiales que permita visualizar cuales serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas. Esto implica desarrollar una mezcla novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje para estimular o permitir que se desarrollen las competencias que se diseñan en el perfil como la independencia de criterio, la habilidad para comunicarse o el trabajo en equipo. Los cambios de enfoques y objetivos de enseñanza y aprendizaje implican también los cambios correspondientes en los métodos de evaluación y en los criterios para evaluar la realización. Estos deben considerar no sólo el conocimiento y los contenidos sino también habilidades y destrezas generales. Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio. Por supuesto, la transparencia y la capacidad de comparabilidad de los métodos y criterios para evaluar la realización son esenciales si queremos incrementar la garantía de calidad. Si la primera Línea del proyecto busca la definición de las competencias genéricas y específicas, la siguiente busca el modo más adecuado de aprenderlas, enseñarlas y evaluarlas.

En la tercera línea se inicia una reflexión sobre el impacto y la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y su medida y conexión con el tiempo resultante medido en créditos académicos.

Finalmente la cuarta línea propuesta asume que la calidad es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articular con las dos Líneas expuestas anteriormente. Si un grupo de académicos desean elaborar un programa de estudios o redefinirlo necesita un conjunto de elementos para brindar calidad a esos programas y titulaciones. Es necesario pensar en cómo incorporar la calidad a los programas de estudio y como demostrar que dicha calidad ha sido alcanzada. La confianza mutua entre las instituciones de educación superior y el reconocimiento de las titulaciones que éstas expidan debe tener como soporte básico una metodología común y contrastada de evaluación de la calidad. La movilidad y el reconocimiento de estudios no sólo requieren un clima de confianza y de transparencia sino también una correspondencia entre los elementos básicos de la formación en los distintos sistemas de educación superior.” (Beneitone, 2006)

En el Ecuador según los datos obtenidos del censo realizado del Magisterio Fiscal en el año 2000 se puede apreciar claramente las condiciones de acceso a la educación adjunto cuadro.

Cuadro 1 Ecuador: Tasas netas de matrícula.

	1982	1990	1995	1999
Campo				
Primaria	63,6	84,4	87,7	87,9
Secundaria	15,3	23,2	28,9	32,2
Universidad	1,7	3,2	2,6	4,1
Ciudad				
Primaria	74,9	92,5	90,2	92,2
Secundaria	44,0	57,7	64,8	66,6
Universidad	11,7	15,4	15,9	21,6
Pais				
Primaria	68,6	88,9	89,1	90,3
Secundaria	29,5	43,1	49,7	51,4
Universidad	7,4	10,9	10,3	14,9

Fuentes: Censos de población y Vivienda, 1982 y 1990; y Encuestas de Condiciones de Vida 1995, 1998 y 1999.

(Vivienda, 2000, pág. Censo)

3.1.4 EL GÉNERO Y LA PROFESIÓN DOCENTE

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) publicó un informe sobre la participación de la mujer en el mercado laboral que muestra la existencia en el mundo entero de prejuicios sexistas entre la mano de obra (OIT 2010): si se examina el número total de mujeres trabajadoras, alrededor del 47 por ciento trabaja en el sector servicios y el 37 por ciento en la agricultura. Las condiciones de trabajo características en estos sectores pueden describirse como poco remuneradas, con largos horarios de trabajo y a menudo sin disposiciones ni acuerdos formales.

Un estudio de la OCDE de 2004, basado en datos de sus miembros europeos y de los Estados Unidos, concluye que la mitad del total de las trabajadoras están empleadas en once de 110 ocupaciones. En cambio, la mitad de los trabajadores están empleados en más de 20 ocupaciones diferentes. Si las profesiones denominadas "tradicionalmente masculinas" están repartidas en una amplia gama de sectores, las "tradicionalmente femeninas" se concentran solamente en muy pocas áreas: las tres ocupaciones con mayor proporción de mujeres trabajadoras son el trabajo secretarial, la enfermería y la enseñanza en el nivel preescolar y de primaria. El empleo femenino es también muy alto en las ventas, los hoteles, la restauración y el trabajo doméstico. (OCDE 2004) Aun cuando la gama de cualificaciones y requisitos difiere en forma muy marcada, todas estas actividades pertenecen al sector de los servicios. Las condiciones de trabajo en el sector terciario se caracterizan por una enorme subvaloración de los salarios, las perspectivas de carrera y la posición social. "Las diferencias salariales son las más graves. La segregación ocupacional explica en gran parte la brecha salarial que existe en general entre los sexos." (OCDE 1998:9)

Las razones que sustentan los prejuicios de género profesionales son multifacéticas y están interrelacionadas. Un aspecto crucial es el supuesto profundamente arraigado de comportamiento "correcto" desde el punto de vista femenino y masculino en relación con determinadas competencias y responsabilidades "naturales". "Las características de las profesiones femeninas "reflejan los estereotipos comunes respecto a las mujeres y sus supuestas aptitudes." (Anker 2001: 139) Varios estudios revelan que la creencia de

que las mujeres están más dispuestas a recibir órdenes, a aceptar salarios más bajos y a ser menos propensas a quejarse de las condiciones de trabajo sustenta la persistencia de la segregación ocupacional. (Anker 2001) 3

La feminización de la profesión docente: un fenómeno comprobado

De acuerdo con la División de Estadística de las Naciones Unidas, las mujeres predominan en la profesión docente en la enseñanza primaria salvo en varias regiones de África. Como muestra el siguiente cuadro, la proporción de mujeres docentes disminuye a medida que el nivel educativo es superior.

Región del mundo	Profesoras Enseñanza primaria	Profesoras Enseñanza secundaria	Profesoras Enseñanza terciaria
África	44,80%	28,00%	20,00%
Asia	70,50%	54,90%	38,50%
Europa	85,80%	65,70%	42,30%
América del Norte	79,70%	60,40%	46,00%
Oceanía	63,40%	51,10%	38,80%
América del Sur	79,30%	61,70%	41,00%

Este tema del género en la profesión docente tienen varias especificaciones, de las cuales se presentan según el nivel de educación como escenario del proceso educativo es el caso, que en educación inicial hasta el primer año de la educación general básica el 99 % de docentes es femenino, dando como dominio absoluto que la educación para los más pequeños lo realizan las mujeres, esto gracias a su facilidad de relacionarse con los pequeños asociando su género al de la madre.

En segunda instancia se cita el nivel primario en el que sigue predominando el género femenino pero en menos porcentaje, siendo menos notorio el rol de la maestra madre, en el nivel medio y superior el dominio es diferente a los anteriormente citados, pero se mantiene el género femenino en un nivel mayor la presencia de la maestra aparece en

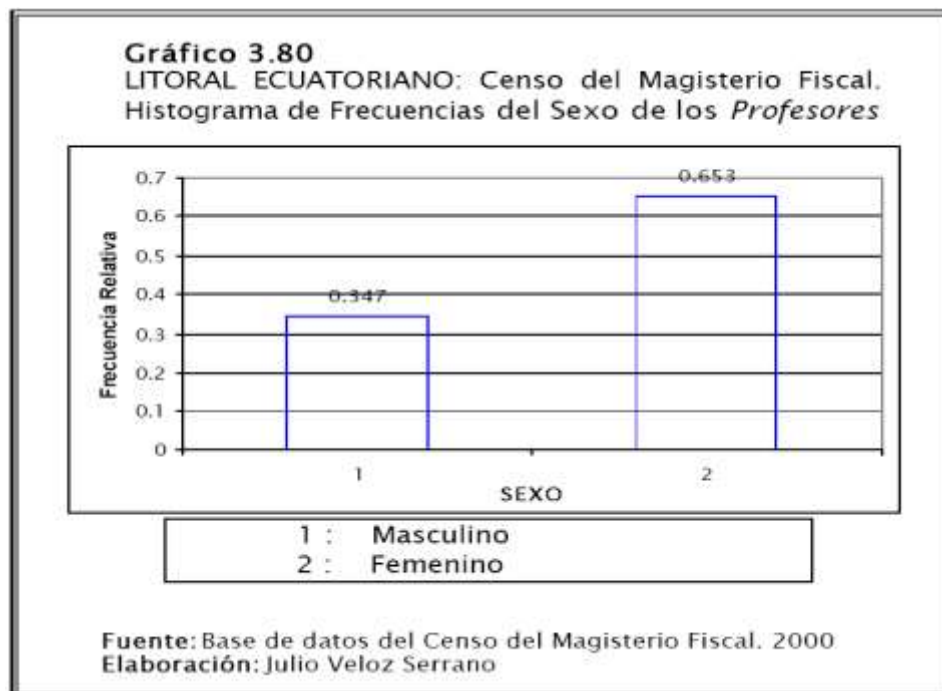
mayor porcentaje, denotando que la función del maestro es la del segundo padre o madre según la edad del estudiante, desapareciendo progresivamente con el transcurrir de los años y el desarrollo de los estudiantes; se puede ejemplificar también en la distribución de trabajo o asignación de responsabilidades, grados, aéreas o dirigencias.

En la primaria los primeros años de la educación general básica se la destina a la mujer, siendo en menor escala en los últimos años de este nivel. No por ello deja de ser importante y notoria la gran cantidad de género femenino en esta carrera, se deberá esperar a que se obtengan nuevos datos, actualizados pero como ejemplificación se cita que de la hoja 1-xls. Listado entregado por la Universidad Técnica Particular de Loja referente a los docentes titulados en los últimos 4 años EB-FM-QB-LL (2007-2010) por muestro se aprecia que de los primeros 100 Titulados de la nomina 76 son mujeres, afianzando los datos de hace diez años, es decir la tendencia en cuanto a genero se mantiene a favor del sexo femenino.

Tabla 3.84
LITORAL ECUATORIANO: Censo del Magisterio Fiscal.
Tabla de Frecuencias del Sexo de los *Profesores*

Categorías	Frecuencia	F. Relativa	F. R. Acumulada
Masculino	15121	0.347	0.347
Femenino	28480	0.653	1.000
Total	43601	1.000	

Fuente : Base de datos del Censo del Magisterio Fiscal. 2000.
Elaboración: Julio Veloz Serrano



“Los esfuerzos recientes de investigación han comunicado que los maestros varones en contextos de la primera infancia representan entre el 1% y el 4% de todos los maestros preescolares, de acuerdo con el estudio y/o el contexto (Cameron, 2001; Farquhar, 1997). Unos pocos países han logrado reclutar a varones en contextos de la primera infancia y han elevado el porcentaje de varones que trabajan con niños pequeños hasta aproximadamente un 8% (Sumsion, 2005).

En los Estados Unidos los varones representan más o menos un 2% de todos los maestros en clases preescolares y de kindergarten (Bureau of Labor Statistics, 2007). La escasez de maestros varones también ha constituido una cuestión recurrente en los primeros tres grados primarios en dicho país (Cooney y Bittner, 2001; Sargent, 2004). Algunos datos sugieren además que la cantidad de varones empleados en el ámbito preescolar ha seguido menguando durante los últimos diez años (Farquhar, 2006). Los investigadores han sostenido que la escasez de maestros varones obedece a múltiples factores relacionados a la naturaleza feminizada de la pedagogía preescolar (Allan, 1993; Sargent, 2005).

De esta manera, los contextos para niños pequeños a menudo representan "identidades de sentido común" que crean y mantienen la noción que los niños pequeños son instruidos exclusivamente por mujeres heterosexuales (Fifield y Swain, 2002).

Con el presente estudio se investigó el grado hasta el cual los libros de texto de formación docente preescolar representan dichas "identidades de sentido común", de modo que solidifiquen aún más las ideas socializadas del género sexual.

Tabla 3.84
LITORAL ECUATORIANO: Censo del Magisterio Fiscal.
Tabla de Frecuencias del Sexo de los *Profesores*

Categorías	Frecuencia	F. Relativa	F. R. Acumulada
Masculino	15121	0.347	0.347
Femenino	28480	0.653	1.000
Total	43601	1.000	

Fuente : Base de datos del Censo del Magisterio Fiscal. 2000.
Elaboración: Julio Veloz Serrano

Los libros de texto representan fuentes principales de información para estudiantes en programas de formación docente (Nicol y Crespo, 2006). Por lo tanto, investigamos si los mensajes diferenciados según el género existían dentro de los libros de texto.

Decidimos enfocarnos en aspectos del toque porque esto a menudo se ha descrito como diferencia clave entre los varones y las mujeres en las clases preescolares (Cooney y Bittner, 2001). El contacto físico también puede revelar el grado de confianza entre maestro y niño, y el grado con que se sienten a gusto el uno con el otro. También se comprende por lo general que el toque constituye un elemento esencial para el desarrollo de niños pequeños. Sin embargo, sostenemos también que el toque representa, no solo la naturaleza de la pedagogía preescolar, caracterizada por el tierno

cuidado, sino también las construcciones entretejidas de la feminidad que penetran el ambiente de la instrucción de niños pequeños. Es nuestra hipótesis que las imágenes utilizadas en libros de texto pueden arrojar luz sobre las reglas implícitas sobre el género sexual que gobiernan el toque aceptable en las clases preescolares.

3.1.5 Síntesis.-

El Presente Proyecto Nacional de Investigación sobre la SITUACION LABORAL DE LOS TITULADOS DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACION constituye una fuente de información relevante sobre el campo de estudios de la Universidad, sus Titulados y su actividad actual.

Esta tesis puede ser considerada como producto académico final del programa de formación en el que se plasma líneas de investigación y docencia de las instituciones encuestadas y de los maestros que a ellas pertenecen.

Una primera consideración es que los resultados aquí presentados permiten observar el nivel de desempeño que alcanza cada titulado, y las diferencias de ellos en relación a los demás docentes.

Más allá de esta consideración general, el trabajo permite un acercamiento a temáticas y escenarios de trabajo que atendieron estudiantes y especialistas en el campo que, como docentes e incluso investigadores, orientaron el trabajo académico sobre la indagación de problemáticas de estudio situadas en contextos específicos.

Esta tesis también es un reflejo del tipo de formación y del tipo de investigación que se aplica y que posibilita o indaga estos parámetros estructurados en cada una de las fichas de investigación. Con respecto al tipo de formación es posible considerar que:

- Los docentes que se graduaron los últimos 5 años, se introdujeron en las prácticas de investigación en educación y lograron un desempeño eficiente como resultado de estas prácticas.

- El tipo de investigación que se reporta en esta tesis refiere problemáticas y temas situados en contextos educativos definidos que son parte del ámbito profesional de quienes desarrollaron la investigación.

Esta investigación puede ser considerada un espacio propicio de formación en la que se vincula la teoría y la práctica, el mismo que concentra varios aprendizajes tratados en los años de estudio en la Universidad, además, los egresados pueden reforzar su conocimiento con esta práctica, para el análisis de los temas y las problemáticas educativas propios o cercanos a su hacer profesional, y por lo tanto, permiten brindar un apoyo académico formal a la formación de un profesional reflexivo que irá en beneficio directo del sistema educativo y de todos los estudiantes.

3.2 CONTEXTO LABORAL

El nuevo contexto descrito requiere reconsiderar varias dimensiones de análisis de los sistemas educativos: los propósitos formativos, las características de las instituciones; el tipo de competencias y conocimientos que se intenta desarrollar y transmitir; las características de los destinatarios de la formación; el contexto social y productivo en que la actividad se inserta. Todas estas dimensiones han cambiado notoriamente en las últimas décadas, modificando, en consecuencia, la actividad docente.

A su vez, nuevos requerimientos tales como la profesionalización, la insistencia en desarrollar capacidades de reflexión, de trabajo en equipo y de elaboración y ejecución de proyectos, se hacen cada vez más frecuentes, y como lo expresa Merieu Ivan “delineando un nuevo oficio”. En este capítulo se presentan distintas miradas sobre este problema.

Se destacan algunos rasgos de las actuales condiciones del trabajo docente tales como:

- El incremento de los requerimientos profesionales, la ampliación y diversificación de tareas.
- La necesidad de trabajo en equipo como un requerimiento de la organización institucional (tanto para las instituciones educativas como para las organizaciones productivas).
- El impacto de la expansión del conocimiento en general y del desarrollo y diversificación de los enfoques de enseñanza.
- La incorporación de nuevos temas de agenda tales como la diversidad cultural.

Desde una perspectiva centrada en el estudio de la profesión docente, Contreras señala que la tarea docente no se limita a la ejecución de planes y programas elaborados por otros. Por el contrario, “... la realización de la tarea de enseñanza necesita tanto de un cierto dominio de habilidades técnicas y recursos para la acción, como de conocer los aspectos de la cultura y de las disciplinas que constituyen el ámbito o el objeto de lo que se enseña”. El o la docente tienen que tomar decisiones, elegir entre diferentes alternativas.

Ello implica para los docentes competencias profesionales complejas, que combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y las consecuencias de su práctica. La actividad docente no se reduce a un hacer técnico y previsible sino que requiere de la resolución de situaciones variadas y diversas, caracterizadas por la incertidumbre en las cuales el o la docente necesita elaborar una respuesta adecuada a la situación.

El saber hacer del docente, en consecuencia, se completa y enriquece en la experiencia individual y colectiva en un proceso de sucesivas reelaboraciones.

Su competencia profesional se refiere tanto al capital de conocimiento de que dispone como a los recursos intelectuales que hacen posible la ampliación y el desarrollo del conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad.

La actividad docente, al igual que otras actividades profesionales requiere, para su desempeño, de “prácticos reflexivos”. Es decir, no es posible para los docentes contar con un repertorio de respuestas para las distintas situaciones características de su trabajo y en la mayoría de los casos es necesario combinar los conocimientos y experiencias previas para construir una respuesta apropiada.

Lleva incluso a afirmar que el docente es un investigador de su propia práctica, es decir que produce conocimiento nuevo acerca de la enseñanza en la medida en que, a través de la experiencia y la reflexión, genera nuevas respuestas a los problemas que plantea su trabajo. En este sentido, es un profesional que no implementa un currículum simplemente, sino que lo traduce y recrea en cada situación. Aquí volvemos a la noción de transferencia.

Junto con ello, y dado que la enseñanza es una práctica social cuyas formas de concreción dependen de contextos que la determinan, la competencia profesional implica también la capacidad de comprensión de dichos contextos y la capacidad de intervención en el propio ámbito de trabajo.

La formulación de competencias docentes es un recorte de los resultados a obtener y los problemas a resolver en el campo profesional, lo cual implica, tanto el dominio de saberes científicos disciplinares propios de la especialidad que enseña, como de los provenientes de las ciencias de la educación.

Este planteamiento reúne visiones diversas, y posibles usos o interpretaciones que puedan querer hacerse del referente resultante. En tal sentido, Perrenoud destaca en su trabajo las nuevas competencias que emergen del contexto actual, tales como la incorporación de nuevas tecnologías a la enseñanza, la intensificación de las tareas de diseño y el requerimiento de trabajo en equipo. Aclara además, que la complejidad y diversificación de la tarea docente no significa el abandono de prácticas habituales como planificar, dar clases; sino su integración en un contexto más complejo pero también más rico.

Finalmente, es necesario señalar que las características particulares de la formación técnica profesional, provienen principalmente del propósito de este tipo de formación: preparar para el trabajo. Arnold expresa esta especificidad definiendo a la pedagogía de la formación profesional como “ciencia del desarrollo de las competencias”. En tal sentido, los aspectos clave para el desempeño del personal docente técnico, aluden a capacidades para:

- Vincular fuertemente la formación a las características de la actividad profesional para la que se forma atendiendo tanto a la organización del trabajo como a las tecnologías y conocimientos requeridos.

Entre estos contextos es importante destacar las decisiones y normativas curriculares que regulan la actividad del docente y establecen los márgenes de libertad que docentes e instituciones tienen en cada caso para resignificar las prescripciones establecidas por el currículo formal.

- Generar respuestas didácticas específicas al tipo de conocimiento que se pretende transmitir que constituirían una “didáctica técnica”, diferenciada.

- Facilitar conjuntamente la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias técnicas y de competencias clave: básicas, metodológicas y sociales.
- Planificar y desarrollar situaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos que permitan el conocimiento de las organizaciones e integren la experiencia laboral.

Adaptarse a los cambios, organizacionales y tecnológicos, no sólo en respuesta al avance del conocimiento sino para dar cuenta de los cambios en la práctica de la actividad profesional para la que se forma.

Organizar la formación para el trabajo desde un enfoque de competencias laborales es ya una tendencia consolidada tal como se desprende de diversos estudios. Esta tendencia también constituye un desafío para los y las docentes y un cambio en las expectativas acerca de su trabajo y su desempeño laboral.

Los puntos señalados por Arnold muestran que cuando se trata de formación para el trabajo, es necesario procurar la integración entre los saberes específicos y los pedagógicos, pues estos últimos no son ni suficientes ni autónomos de los contenidos y competencias a desarrollar.

Con estos elementos, podemos ahora imaginar las características que debe asumir un perfil profesional docente.

3.2.1. ENTORNO EDUCATIVO, LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Antes de emprender cualquier iniciativa sobre un Plan de Entorno que se desarrolle desde la perspectiva de lo que conocemos como Ciudad Educadora (como sociedad que interviene en los procesos educativos, en los que los agentes sociales participan junto con docentes en múltiples actividades educativas en el centro escolar y fuera de él), se pretende escuchar la voz y las aportaciones de un sector de la comunidad educativa, que hasta ahora ha quedado relegado al segundo plano: los alumnos.

Ofrecer dicho protagonismo a los alumnos parece importante por varios motivos:

- De este modo, se ponen los cimientos de una educación democrática, en la que el alumnado puede expresarse y participar, se siente valorado y desarrolla así sus competencias sociales y ciudadanas.
- Se visualiza el concepto de Comunidad Educativa, formado por: alumnos, profesores, personal no docente, familias y dirigentes y moradores del barrio.
- Se les puede implicar en la publicitación del proyecto entre sus iguales, con mejores garantías de éxito.

Por otro lado, se habla de delimitar el alumnado a elegir, pero sin embargo no se considera necesario ni en cuanto a etapa educativa, ni en cuanto a los centros a elegir; esto es, sería interesante incorporar centros que tienen una dilatada experiencia en proyectos de entorno o que trabajan bajo la cobertura del concepto de Comunidades de Aprendizaje.

Asimismo, se apunta a que quizá debiera ir dirigido también a otro tipo de colectivos (agentes familiares, colectivo de mayores...), por lo que deberíamos centrar una metodología que lo permitiera. ¿Qué se les debe dar a los alumnos para que aporten ideas respecto al modo de actuación a adoptar? Lo importante a trasladar sería el concepto de Ciudad Educadora y cómo los centros educativos forman parte de ella, pero están limitados a un horario muy cerrado y concreto. Por tanto, ¿cómo podría el ámbito educativo abrirse? Se trataría de acoger en el centro educativo actividades que no tuvieran nada que ver con el currículum educativo. Es decir, invitar a ciertos colectivos al centro para poder resolver casos y así abrir la ciudad al centro y el centro a la ciudad. La idea es acercarse a ciertos colectivos, a modo de sondeo, que guíen la actuación del Grupo.

Por tanto, se plantearían el dirigirse a diferentes colectivos – alumnos, líderes etc. Asimismo, se plantea lanzar las ideas que vayan surgiendo en todos ellos a través de las redes sociales, pues actualmente se está replicando un entorno educativo también a través de las mismas.

Finalmente, se concluye que habría que presentar el tema de manera muy clara, una vez avanzado el trabajo de la presentación, de modo que de un proyecto de convivencia pudiera surgir una normativa, debido al interés y preocupación que suscita.

3.2.2. LA DEMANDA DE EDUCACIÓN DE CALIDAD

Calidad educativa, se refiere a los efectos positivamente valorados por la sociedad respecto del proceso de formación que llevan a cabo las personas en su cultura. Se considera generalmente cinco dimensiones de la calidad:

- **filosofía** (relevancia).- La filosofía es el estudio de una variedad de problemas fundamentales acerca de cuestiones como la existencia, el conocimiento, la verdad, la moral, la belleza, la mente y el lenguaje.
- **pedagogía** (eficacia).- La pedagogía es el conjunto de saberes que se encarga de la educación como fenómeno específicamente humano y típicamente social. Se trata de una ciencia aplicada de carácter psicosocial, cuyo objeto de estudio es la educación.
- **cultura** (pertinencia).- La cultura es el conjunto de todas las formas, los modelos o los patrones, explícitos o implícitos, a través de los cuales una sociedad regula el comportamiento de las personas que la conforman
- **sociedad** (equidad).- La Sociedad es el conjunto de individuos que actúan acorde a lograr un desarrollo tecnológico, sociopolítico y económico destinándolo a la subsistencia e interactuando entre sí, cooperativamente, para formar un grupo o una comunidad.
- **economía** (eficacia).- es la ciencia social que estudia el comportamiento económico de agentes individuales producción, intercambio, distribución y consumo de bienes y servicios, entendidos estos como medios de necesidad humana y resultado individual o colectivo de la sociedad.

Muñoz (2003) explica "que la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se

persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla –y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma– se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida."

(Graells, 2002) "La calidad en la educación asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararlos para la vida adulta."

Además señala que un sistema educativo de calidad se caracteriza por:

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que todos puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado.
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad.
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

3.2.3. POLÍTICAS EDUCATIVAS:

Uno de los temas más recurrentes en el actual gobierno de nuestro país es el discurso educacional donde se hace énfasis en temas como calidad de la educación, educación

para todos y un sin número de propuestas típicos en el ámbito de la política ecuatoriana donde se ralla en la innovación y reflexión de la educación, para ello actualmente se cuenta con el Plan Decenal de Educación, La Nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural que va a entrar en vigencia en el presente año (2011) y la normativa de la Constitución de la República aprobada en Montecristi el año 2008.

PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR 2006-2015

POLÍTICA 1

Universalización de la Educación Infantil de 0 a 5 años de edad

JUSTIFICACIÓN: Porque los primeros años representan el momento más adecuado para ofrecer una educación temprana de calidad ya que en este período se desarrolla inteligencia afectiva, cognitiva y psicomotriz y desarrolla su identidad.

OBJETIVO: Brindar educación infantil para niñas y niños menores de 5 años, equitativa y de calidad que respete sus derechos, la diversidad, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y fomente valores fundamentales, incorporándolos a la familia y a la comunidad.

POLÍTICA 2

Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo años

JUSTIFICACIÓN: Para que niños y niñas desarrollen competencias que les permitan aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a convivir con los demás y aprender a aprender en su entorno social y natural, conscientes de su identidad nacional, con enfoque pluricultural y multiétnico, en el marco de respeto a los derechos humanos y colectivos, a la naturaleza y la vida.

OBJETIVO: Brindar educación de calidad, inclusiva y con equidad, a todos los niños y niñas, para que desarrollen sus competencias de manera integral y se conviertan en ciudadanos positivos activos capaces de preservar el medio natural y cultural,

lingüístico, sentirse orgullosos de su identidad pluricultural y multiétnica con enfoque de derechos.

POLÍTICA 3

Incremento de la Matrícula en el Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente

JUSTIFICACIÓN: Porque este nivel no cumple totalmente su triple función con los alumnos y egresados: preparar para continuar con sus estudios de nivel superior; capacitar para que puedan incorporarse a la vida productiva, con unos conocimientos, habilidades y valores adecuados; y, educar para que participen en la vida ciudadana; por tanto el Estado debe impulsar: la capacidad de compensar las desigualdades en equidad y calidad, modificar los modelos pedagógicos y de gestión institucionales, articularse con el conjunto del sistema educativo, y vincularse con las demandas de la comunidad y las necesidades del mundo del trabajo.

OBJETIVO: Formar a los jóvenes con competencias que le permitan continuar con los estudios superiores e incorporarse a la vida productiva, acordes con el desarrollo científico, tecnológico y las necesidades del desarrollo del país y del desarrollo humano.

POLÍTICA 4

Erradicación del Analfabetismo y Fortalecimiento de la Educación Alternativa

JUSTIFICACIÓN: La cifra de población rezagada de la educación es muy alta, tradicionalmente el énfasis casi exclusivo se ha dado en la reducción de la tasa de analfabetismo.

OBJETIVO: Garantizar el acceso, permanencia, continuación y conclusión efectiva de los estudios de la población con rezago educativo, a través de los programas nacionales de educación alternativa, considerando a la alfabetización como su punto de partida, en el marco de la atención a la diversidad, la inclusión educativa, el desarrollo y difusión cultural, la equidad de género, la identidad pluricultural y multiétnica y la

conservación de la naturaleza, el manejo sustentable de los recursos naturales y la energía.

POLÍTICA 5

Mejoramiento de la Infraestructura Física y el Equipamiento de las Instituciones Educativas

JUSTIFICACIÓN: En la actualidad 437.641 niños y jóvenes se encuentran fuera del sistema educativo, las condiciones del recurso físico están por debajo de los estándares, existe un acelerado deterioro de la infraestructura por la falta de mantenimiento preventivo y correctivo, el equipamiento es deficitario con alta obsolescencia y escasa renovación tecnológica.

OBJETIVO: Aportar al mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, con adecuados recursos físicos y tecnológicos; complementar, adecuar y rehabilitar la infraestructura educativa para cumplir con las condiciones mínimas de confort; dotar de mobiliario y apoyos tecnológicos; establecer un sistema de acreditación del recurso físico.

POLÍTICA 6

Mejoramiento de Calidad y Equidad de la Educación e Implementación del Sistema Nacional de Evaluación

JUSTIFICACIÓN: La evaluación desempeña una función medular, tanto en la formulación como en el seguimiento y ejecución de la política educativa

OBJETIVOS: Ofrecer a los ciudadanos igualdad efectiva de oportunidades, para compensar las desigualdades sociales, culturales, lingüísticas y educativas, a través de educación de calidad y calidez. Con un sistema de evaluación y rendición de cuentas

POLÍTICA 7

Revalorización de la Profesión Docente, Desarrollo Profesional, Condiciones de Trabajo y Calidad de Vida

JUSTIFICACIÓN: Un factor que contribuye significativamente en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente, por ello la importancia de contribuir a su desarrollo profesional, mejorar las condiciones de trabajo y su calidad de vida.

En la actualidad la formación inicial docente es débil y desactualizada; no existe un sistema integral y sostenido de desarrollo profesional lo que ha provocado desvalorización del rol docente y poco reconocimiento social y económico a la profesión docente.

OBJETIVO: Estimular el ingreso a la carrera docente de las jóvenes generaciones y garantizar el acceso, promoción horizontal y vertical, a través de la formación inicial y el desarrollo profesional permanente, e impulsar un proceso ordenado de retiro y jubilación.

POLÍTICA 8

Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%

JUSTIFICACION: El sistema educativo requiere contar con un financiamiento seguro y sostenible que permita cumplir con su objetivo fundamental que es brindar una educación de calidad.

OBJETIVO: Garantizar los recursos financieros necesarios para el desarrollo del sistema educativo a largo plazo. (Educacion, 2006, pág. 16 ...)

LEY ORGANICA DE EDUCACION

TÍTULO III - DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN –

CAPÍTULO PRIMERO

DE LOS OBJETIVOS DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

Art. 19.- Objetivos.- El Sistema Nacional de Educación tendrá, además de los objetivos previstos en la Constitución de la República, el cabal cumplimiento de los principios y fines educativos definidos en la presente Ley.

El Sistema Nacional de Educación forma parte del Sistema Nacional de Inclusión y Equidad. Sus políticas observarán lo relativo al régimen del Buen Vivir, asegurando el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución de la República; así como el cumplimiento de los objetivos en materia educativa previstos en el Régimen de Desarrollo y en el Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa.

El Estado en todos sus niveles de gobierno y en ejercicio concurrente de la gestión de la educación, planificará, organizará, proveerá y optimizará los servicios educativos considerando criterios técnicos, pedagógicos, tecnológicos, culturales, lingüísticos, de compensación de inequidades y territoriales de demanda. Definirá los requisitos de calidad básicos y obligatorios para el inicio de la operación y funcionamiento de las instituciones educativas.

Es un objetivo de la Autoridad Educativa Nacional diseñar y asegurar la aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato, y modalidades: presencial, semipresencial y a distancia. En relación a la diversidad cultural y lingüística se aplicará en los idiomas oficiales de las diversas nacionalidades del Ecuador. El diseño curricular considerará siempre la visión de un estado plurinacional e intercultural.

El Currículo podrá ser complementado de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de la región, provincia, cantón o comunidad de las diversas Instituciones Educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación. (Nacional, 2011)

NIVELES EDUCATIVOS.-

Art. 42.- Nivel de educación general básica.- La educación general básica desarrolla las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes desde los cinco años de edad en adelante, para participar en forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana y continuar los estudios de bachillerato. La

educación general básica está compuesta por diez años de atención obligatoria en los que se refuerzan, amplían y profundizan las capacidades y competencias adquiridas en la etapa anterior, y se introducen las disciplinas básicas garantizando su diversidad cultural y lingüística. (ECUADOR, 2011)

Art. 43.- Nivel de educación bachillerato.- El bachillerato general unificado comprende tres años de educación obligatoria a continuación de la educación general básica.

Tiene como propósito brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. Desarrolla en los y las estudiantes capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas, y los prepara para el trabajo, el emprendimiento, y para el acceso a la educación superior. Los y los estudiantes de bachillerato cursarán un tronco común de asignaturas generales y podrán optar por una de las siguientes opciones:

a. **Bachillerato en ciencias:** además de las asignaturas del tronco común, ofrecerá una formación complementaria en áreas científico-humanísticas; y,

b. **Bachillerato técnico:** además de las asignaturas del tronco común, ofrecerá una formación complementaria en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas que permitan a las y los estudiantes ingresar al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico. Las instituciones educativas que ofrezcan este tipo de bachillerato podrán constituirse en unidades educativas de producción, donde tanto las y los docentes como las y los estudiantes puedan recibir una bonificación por la actividad productiva de su establecimiento. (ECUADOR, 2011)

Art. 44.- Bachilleratos complementarios.- Son aquellos que fortalecen la formación obtenida en el bachillerato general unificado. Son de dos tipos:

a. **Bachillerato técnico productivo.-** Es complementario al bachillerato técnico, es de carácter optativo y dura un año adicional. Tiene como propósito fundamental desarrollar capacidades y competencias específicas adicionales a las del bachillerato técnico. Puede ofrecerse en los mismos centros educativos donde funcione el

bachillerato técnico, los cuales también podrán constituirse en unidades educativas de producción; y,

b. **Bachillerato artístico.-** Comprende la formación complementaria y especializada en artes; es escolarizada, secuenciada y progresiva, y conlleva a la obtención de un título de Bachiller en Artes en su especialidad que habilitará exclusivamente para su incorporación en la vida laboral y productiva así como para continuar con estudios artísticos de tercer nivel. Su régimen y estructura responden a estándares y currículos definidos por la Autoridad Educativa Nacional.

Art. 45.- Todos los títulos de bachillerato emitidos por la Autoridad Educativa Nacional, están homologados y habilitan para las diferentes carreras que ofrece la educación superior. (ECUADOR, 2011)

Debido a las características climáticas del país y a las diferencias existentes entre las distintas regiones naturales, existen dos calendarios escolares formales: Calendario de Costa y Galápagos y Calendario de Sierra y Amazonía. El año escolar en Costa y Galápagos inicia el primer lunes del mes de abril y termina hacia mitad del mes de enero del año siguiente (Acuerdo Ministerial 0226-09 del 9 de junio de 2009 y Oficio Circular del 17 de febrero 2009 relativo al inicio del año lectivo 2009-2010). El calendario de Sierra y Amazonía inicia el primer lunes de septiembre y termina el mes de junio del año siguiente.

La Nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural expedida el 31 de marzo del 2011 del Ecuador establece que todas las instituciones educativas de los niveles de educación inicial, educación básica y bachillerato diurnos laboren 200 días al año (incluidos los períodos de exámenes); los establecimientos nocturnos laborarán 240 días al año, incluido los sábados. Se consideran como días laborales los de asistencia a clases y además los que se dedican a evaluaciones, los de juntas de curso y los destinados a actividades educativas y culturales, siempre que no excedan el 5% de los 200 días laborales, es decir, máximo diez días.

La semana escolar comprende cinco días laborales, de lunes a viernes. Los establecimientos educacionales de los niveles pre primario, primario y medio funcionan en una sola jornada de trabajo: matutina, de 7:00 a las 13:00; vespertina, de

las 13:00 a las 18:30; nocturna, de las 19:00 a las 22:30. Los establecimientos de educación de adultos, en su mayoría funcionan en horario nocturno y laboran dos horas diarias, de lunes a viernes.

La reforma curricular para la educación básica



Cuadro emitido por la Subsecretaria de Educación año 2011

El Acuerdo Ministerial 1443 del 9 de abril de 1996 puso en vigencia el currículo oficial para la educación básica ecuatoriana, conocido como “Reforma Curricular para la Educación Básica”, que comprendió los niveles preescolar, primario y el ciclo básico del nivel medio.

La evaluación de la aplicación de la Reforma Curricular de la Educación Básica, realizada a nivel nacional en 2007, arrojó como conclusiones, entre otras, las siguientes: a) pérdida de vigencia y obsolescencia del documento curricular de 1996; b) incongruencia entre los contenidos planteados en el documento curricular y el tiempo asignado para su cumplimiento; c) desarticulación curricular entre años y niveles de la educación básica; d) ausencia de homogeneidad en la presentación de la estructura de cada área; e) insuficiente claridad en la definición de las destrezas, lo que dificulta la planificación curricular, su operativización en el aula y su evaluación; f) excesivo número de ejes transversales, y ausencia de orientaciones sobre cómo concatenarlos

con las áreas básicas, para su aplicación en el aula; g) ausencia de criterios explícitos de evaluación de destrezas, lo que tuvo como consecuencia que la evaluación se limitara a los contenidos; h) ausencia de recomendaciones sobre cómo planificar procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula; i) ausencia de objetivos desagregados por año, lo que ocasiona que los contenidos se presenten sin una adecuada secuencia de complejidad progresiva; l) desactualización e insuficiencia de los objetivos planteados, considerados como elaboraciones teóricas poco aplicables al aula escolar; m) desactualización de algunos contenidos del documento curricular, frente a las transformaciones culturales, académicas, sociales, económicas, tecnológicas y científicas más recientes.

Por lo tanto, se recomendó elaborar un nuevo currículo basado en principios de coherencia, pertinencia y espiralidad, a través de procesos participativos que involucren a los diferentes actores del sistema educativo. La nueva propuesta curricular debe construir un tejido de sentidos y saberes que permita que los docentes y la sociedad, reconozcan la identidad y legitimidad de las decisiones curriculares que inciden fuertemente en la formación de los estudiantes para lograr que tengan las mejores condiciones para desarrollarse como personas competentes en su vida social, laboral y ciudadana.

Mediante el Acuerdo Ministerial N° 0611-09 del 16 diciembre 2009 se ha expedido el plan de estudios de la educación básica (preescolar, primaria, ciclo básico y medio) y se ha puesto en vigencia el documento de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica, en 1° a 7° grado (el primer grado corresponde al año de preescolar) a partir de septiembre de 2010 en los establecimientos escolares con régimen de Sierra. En los establecimientos escolares con régimen de Costa, el documento de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica se aplicará, en 1° a 10° grado a partir de abril en la costa y a partir de septiembre de 2011 en la sierra.

MALLA CURRICULAR Asignaturas	AÑOS DE BÁSICA									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lengua y Literatura		9	9	8	8	8	8	6	6	6
Matemática		6	6	6	6	6	6	6	6	6
Entorno Natural y Social		6	6							
Ciencias Naturales				4	4	4	4	5	5	5
Estudios Sociales				4	4	4	4	5	5	5
Educación Estética		4	4	3	3	3	3	3	3	3
Educación Física		2	2	2	2	2	2	2	2	2
Lenguas Extranjeras		5	5	5	5	5	5	10	10	10
Optativa		3	3	3	3	3	3	3	3	3
TOTAL	35	35	35	35	35	35	35	40	40	40

Cuadro emitido por la Subsecretaria de Educación año 2011

“La calidad y dedicación de los maestros es una de las claves para el éxito de las reformas educativas que están en progreso en América Latina. Poco se sabe, sin embargo, acerca del proceso que determina quiénes se convierten en maestros y, una vez que este proceso se ha cumplido, cuáles son las características del ambiente institucional en el que se desenvuelve la carrera docente que influyen en la efectividad del trabajo de los maestros en ejercicio. Es frecuente, mientras tanto, escuchar quejas acerca de la baja o inadecuada calificación o productividad de los maestros, o acerca del hecho de que la profesión docente no es preferida por los jóvenes más brillantes o calificados. A pesar de la rápida expansión numérica del cuerpo docente de la mayor parte de los países de la región en la última década y media, la insatisfacción con la calidad y el desempeño promedios del mismo es generalizada.”.

MARCO LEGAL.-

La Constitución Política de la República de Ecuador, aprobada por la Asamblea Nacional en Montecristi año 2008, fija los lineamientos generales del Sistema Educativo Ecuatoriano.

El Código de la Niñez, expedido en el 2003, consagra los derechos de la niñez y adolescencia en materia educativa, entre otros.

La Ley de Orgánica de Educación Intercultural, expedida en marzo del 2011, establecen los procesos de organización y estructuración del sistema.

La Ley de Educación Superior establece las disposiciones relativas al funcionamiento de los institutos superiores, universidades y escuelas politécnicas.

3.2.4. POLÍTICAS MICRO: INSTITUCIONALES

Las micro políticas del cambio educativo en las Instituciones son aquellas determinadas en el PEI Proyecto Educativo Institucional, en el Código de Convivencia; los cuales luego de un consenso entre los actores del quehacer educativo institucional las determinan como normativa interna para cumplir y hacer cumplir entre toda la comunidad educativa.

“Las escuelas y los sistemas escolares son organizaciones políticas en las que el poder es una característica organizativa. Ignorar las relaciones de poder y el sistema existente restará esfuerzos a la reforma. Esto ocurrirá, no porque haya una gran conspiración o una terquedad para resistirse al cambio, o porque los educadores simplemente adolezcan de falta de imaginación y creatividad (lo cual no es cierto), sino más bien porque reconocer e intentar cambiar las relaciones de poder, especialmente en instituciones tradicionales complejas, es una de las tareas más complicadas que los seres humanos podemos emprender”. Seymour Sarason, El predecible fracaso de la reforma educativa.

“La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas”.

Kreisberg (1992) ha observado que La toma de decisiones es considerada solamente como un ámbito micropolítico. Por ejemplo, aquéllos que ocupan una posición de autoridad estructuran las organizaciones de tal manera que se excluya la toma de decisiones (p. e. vía planes de acción, las reglas, el control del orden del día). Asimismo, intentan que los demás acepten el *status quo*. Acciones y procesos como esos, así como acciones llevadas a cabo por grupos e individuos que carecen del *status* para la toma de decisiones formales, forman parte de las micropolíticas de un centro escolar dado (Bachrach y Baratz, 1962; Blase, 1991; Galbraith, 1983; Hickson, Astley, Butler y Wilson, 1981; Lukes, 1974).

MICROPOLÍTICA Y CAMBIO EDUCATIVO

Las estructuras y los procesos micropolíticos son fundamentales para el cambio y la innovación, así como la estabilidad y el mantenimiento de los centros escolares.

Resulta interesante que la mayoría de enfoques de reestructuración han sido específicamente diseñados para incrementar la actividad política en las escuelas a través de por ejemplo, el desarrollo de estructuras democráticas de toma de decisiones. Dichas estructuras incluyen nuevos protagonistas con diferentes ideologías e intereses que usan distintas estrategias para perseguir una variada gama de nuevas oportunidades, asimismo, suministran apuestas organizativas con intereses y metas similares y diferentes, nuevos foros para la interacción política, tanto adversaria como colaborativa (Bolman y Deal, 1984; Mangham, 1979; Malen y McLeese, 1992).

3.2.5. SÍNTESIS

La flexibilidad del sistema educativo tiene un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado sin olvidar la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocer una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento.

Aunque la Administración deba establecer el marco general en que ha de desenvolverse la actividad educativa, los centros deben tener autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de sus alumnos, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes.

La actividad de los centros escolares recae en última instancia en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, lograr que los padres se impliquen en la educación de sus hijos; nada de esto es posible sin un profesorado comprometido en su tarea y sin una autonomía pedagógica de los centros en la toma de decisiones sobre la elaboración de los proyectos educativos, sin la cual la diversidad carecería de sentido.

El progresivo interés por aumentar la autonomía de los centros educativos y la persistencia de anteriores esquemas de escuelas muy dependientes del sistema escolar hacen que la realidad actual sea muchas veces contradictoria. Se reconoce normativamente, y se asume en la práctica, la autonomía de los centros para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que están insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades escolares y extraescolares.

Sin embargo, aun reconociendo las innegables ventajas de potenciar la autonomía escolar, no se puede implantar la autonomía por decreto, para todos los centros al mismo tiempo y en las mismas condiciones.

La autonomía tiene que ser un proceso adaptado a nuestras circunstancias; largo, de no menos de 10 o 15 años; sometido a revisión permanente y experimentada de manera voluntaria en centros de tipo estándar, con problemas parecidos a los de la mayoría. Para evitar su aislamiento y la competencia entre ellos, los centros experimentales

tendrían que participar en proyectos de ámbito municipal, colaborando con las otras escuelas y con las entidades del entorno.

Por último, y sobre todo, hay que tener claro que la autonomía escolar no es un fin, sino un medio: un apartado dentro de una política educativa mucho más global. Por eso, al plantearse la autonomía escolar hay que empezar definiendo las cuestiones esenciales: ¿para qué queremos la autonomía?, ¿dentro de qué proyecto social la situamos?

El modelo de autonomía debe tender a un equilibrio entre una mayor capacidad de los centros para regular su actividad pedagógica, su organización y sus medios, y la coordinación y control necesarios que sobre los mismos deben mantener las Administraciones educativas como garantes de unas condiciones mínimas necesarias para que el sistema educativo, en su conjunto, pueda hacer realidad una formación común para todos los ciudadanos.

3.3. NECESIDADES DE FORMACION DOCENTE

El diagnóstico de necesidades como punto de partida de la formación docente ha de partir inevitablemente de las necesidades del profesor, es por ello que el diagnóstico de necesidades de formación docente constituye un factor de primera mano en todo proceso formativo. El diagnóstico nos permite establecer parámetros sobre las deficiencias con el fin de establecer mejores elementos correctores a las mismas.

Al analizar las tablas de las encuestas aplicada a los titulados de la Universidad podemos evidenciar que las necesidades de capacitación docente son variadas no hay una inclinación hacia un solo tema específico, pues podemos evidenciar en el cuadro que igual interés existe por el manejo de la Didáctica y Pedagogía como la Organización y Formación de Centros educativos; o similar comparación puede darse entre la necesidad de actualizarse en la educación en valores como el Diseño y Planificación curricular.

Las necesidades de formación docente constituyen carencias en el desarrollo profesional del profesor que varía en relación de las exigencias sociales como de las particularidades individuales del profesorado.

El estudio de las necesidades de formación docente nos orienta en el conocimiento de aquellos aspectos del desempeño profesional en los que el profesorado presenta insuficiencias o considera relevante para acometer su labor diaria y que por tanto han de constituir centro de atención en los programas de formación docente.

En relación a nuestro país el Ministerio de Educación ha implementado la campaña “Sí Profe” Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo el cual diseña, promociona, inscribe y ejecuta el Plan Nacional de Capacitación Docente, dirigido a maestros que prestan sus servicios en el Sistema Educativo Fiscal, ya sea su condición de nombramiento o contrato.



En cuanto a la utilización de metodologías de enseñanza las principales necesidades del profesor en general se manifiestan en la falta de preparación para el nuevo diseño curricular, aumentar conocimientos sobre el trabajo en equipo y educación en valores.

METODOLOGÍAS ACTIVAS

Por lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje las principales dificultades se expresan en la concepción de la evaluación como proceso, toda vez que las demandas se ubican mayoritariamente en la evaluación sistemática (portafolios, trabajos, la evaluación online y la evaluación diagnóstica).

3.3.1. DEFINICIÓN

Dicho termino está compuesto del vocablo método y el sustantivo griego logos que significa juicio, estudio, esta palabra se puede definir como La descripción, el análisis y la valoración crítica de los métodos de investigación.

La metodología es el instrumento que enlaza el sujeto con el objeto de la investigación, Sin la metodología es casi imposible llegar a la lógica que conduce al conocimiento científico.

La palabra método se deriva del griego meta: hacia, a lo largo, y odos que significa camino, por lo que podemos deducir que método significa el camino más adecuado para lograr un fin.

También podemos decir que el método es el conjunto de procedimientos lógicos a través de los cuales se plantean los problemas científicos y se ponen a prueba las hipótesis y los instrumentos de trabajo investigados.

El método es un elemento necesario en la ciencia; ya que sin él no sería fácil demostrar si un argumento es válido.

3.3.2. COMPETENCIAS PROFESIONALES

En las dos últimas décadas ha irrumpido con fuerza en las áreas de Gestión de los Recursos Humanos y de la Educación una nueva palabra clave: Competencia. Los propósitos de muchos programas educativos ya no están definidos en función de objetivos sino de competencias. Las características que definen un cargo se describen por competencias. A las personas se les evalúa para indagar si tienen suficiencia para optar a un título o un puesto de trabajo por las competencias que demuestran.

Competencia es un término globalizado. Se utiliza lo mismo en Australia que en Canadá, en México que en Colombia o Ecuador. En muchos países del mundo se ha creado un sistema de cualificación laboral y de formación por competencias. El Programa de Educación básica de 1ro a 10mo año vigente tiene por finalidad desarrollar en los niños competencias fundamentales para su desarrollo posterior. Se considera que la educación o el trabajo por competencias se basa en el dominio de las destrezas esenciales y básicas de una persona llamado estudiante o profesional.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los interrogantes que se plantean en esta investigación son los siguientes:

- Determinar la situación laboral actual de los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL.
- Caracterizar la situación socio demográficas de los titulados en la escuela de CC.EE. de la UTPL.
- Determinar la relación entre la formación de los titulados con el ámbito laboral
- Reconocer el contexto institucional-laboral de los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL.
- Identificar las necesidades de formación en base al mercado laboral (desde los directivos y/o empleadores)

CONCEPTO DE COMPETENCIA

El vocablo competencia es polisémico. El diccionario de la Real Academia Española le atribuye varios significados diferentes unos de otros. Por una parte competencia significa “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; Situación de empresas que rivalizan en el mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio; Competencia deportiva”. Por otra parte le atribuye estos significados: “1.- Incumbencia; 2.- Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; 3. - Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto”.

Hasta ahora se ha analizado el término de competencia desde la perspectiva del trabajo y la productividad. ¿Pero cómo se percibe este concepto desde el punto de vista educativo? ¿Está en concordancia su significado con las corrientes pedagógicas actuales? ¿Qué variables educativas pueden enriquecer el término competencia? Una guía excepcional para indagar la evolución filosófica, pedagógica, y política de la Educación en el mundo nos la brinda la UNESCO, a través de sus documentos e informes.

El alumno es el centro del hecho educativo. El alumno debe aprender a ser persona, ciudadano, sujeto de derechos y deberes. Este informe incorpora como eje de la política educativa el concepto de Educación Permanente en el que todas las personas son sujetos para aprender durante toda la vida y pueden decidir qué, cómo y cuándo aprender.

El segundo se titula *La Educación Encierra un Tesoro* y fue publicado en 1996. Es importante resaltar dos aspectos fundamentales del documento que tienen que ver con el tema que nos ocupa. El primero habla de la filosofía de la Educación, entendiendo que ésta no es meramente un medio, un capital humano para el crecimiento económico, sino que el aprendizaje es esencial al desarrollo humano y por tanto es un fin en sí mismo. “La Educación debe facilitar a todos, lo antes posible el pasaporte para la vida, que le permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad” (Delors, 1996). El segundo aspecto se refiere a los principios de la Educación:

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: **Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.** Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Aprender a hacer a fin de adquirir no solo una calificación profesional, sino más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esta concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la

elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas. (Delors, 1996).

El concepto de competencia es el nuevo paradigma de la Educación y de la gestión de Recursos Humanos. De tal forma que se convierte en bisagra, en moneda de cambio, entre el sector laboral y el formativo.

Independientemente de que este concepto está demasiado circunscrito al ámbito laboral y de formación para el mismo, su significado más profundo recoge la globalidad del principio fundamental que propone la UNESCO sobre los cuatro pilares de la Educación. Es decir, las competencias recogen en una totalidad, conocimientos, atributos personales, convivencia y ejecuciones que logran resultados, así estos sean de tolerancia, democracia, paz, satisfacción y plenitud humanas.

3.3.3. LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI

La sociedad del siglo XXI vive cambios y transformaciones radicales en todos los ámbitos de la vida. Muy probablemente, sea la primera ocasión en la historia, en que se acumulan tantas y tan intensas variaciones estructurales. El sistema educativo no escapa a esta serie de hechos sociales, donde tanto docentes como dicentes están involucrados junto con todo el sistema educativo mundial.

Los nuevos tiempos reclaman, día con día, que cada una de las partes de su estructura se ajusten, volviéndose funcionales, es decir, atendiendo las exigencias de un sistema globalizado que no admite objeciones en su inserción.

En ese tenor, el papel de la educación y de sus profesores, requiere de cambios drásticos e inmediatos que permitan cubrir las expectativas de un nuevo modelo de orden mundial donde el sistema educativo en su conjunto, juega un papel histórico y trascendente para la humanidad.

Todo esto no es claro, sin embargo nos surge una primera pregunta: ¿Qué tipo de educación es la que debe predominar en el nuevo milenio? Parece ser que la UNESCO dio respuesta con el informe de Delors, sin embargo nos surge una segunda inquietud: ¿qué tan viable es esta para la realidad latinoamericana?

La respuesta de las naciones a tales lineamientos no se hizo esperar. Las instituciones públicas y privadas de educación básica, media superior y superior en el caso de nuestro país, iniciaron proyectos incorporando el uso de las TIC [3] y modelos educativos basados en los cuatro pilares: **Aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser**; y promoviendo modelos instruccionales constructivistas, que atendieran de mejor manera las necesidades de las nuevas generaciones de educandos, también conocidos como generación N [4] e inmersos en un contexto de cambios sociales, movimientos migratorios, procesos de democratización, empleo de las tecnologías de la información y telecomunicaciones, diversidad y multiculturalismo, en fin, en un mundo globalizado. Donde se requiere que sus sistemas educativos pasen de aprendizajes lineales a la adopción de nuevos ambientes de aprendizaje; de la enseñanza memorística a la construcción social del conocimiento; de aprendizajes escolares a aprendizajes para la vida; de la dependencia a la interdependencia y de un aprendizaje obligado a un placer por aprender.

Sin embargo, consideramos que todos estos hechos sociales, innegables e ineludibles, que caracterizan la época que vivimos como una sociedad de la información y del conocimiento, dicho esto en palabras de Castells (1998), y como una sociedad de la educación, en palabras de Orozco (2003), representan una cara de la moneda. Pues si bien es cierto que el proceso de globalización en el cual el mundo entero está inmerso, y donde la educación es determinante, según lo expuesto por la UNESCO a través del informe de Delors, parece ser que se olvida de la tesis de Marini (1987) al referir la dependencia histórica [6] de América Latina, que no sólo ha traído una dependencia económica y política sino también de conocimiento: ¿Es posible formar parte de la globalización y de la sociedad del conocimiento, siendo consumidores de ciencia y tecnología? ¿Los planteamientos de la UNESCO además de ser buenas intenciones,

fueron pensados para que los países subdesarrollados se incorporaran con sus sistemas educativos con equidad en el proceso de globalización? Tal vez sean sólo dos preguntas que bien valdría la pena analizar.

3.3.4. COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES

Toda actividad exige la presencia de un número variado de competencias, para ser realizada con calidad. La competencia ha sido definida como un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo.

Hablar de las competencias que un docente debe desarrollar es un tema novedoso, sin embargo, caracterizarlas, nos ayuda a orientar nuestra función hacia la formación integral del alumnado y al logro de la calidad en la educación.

De todas ellas se pueden deducir los elementos esenciales:

Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo;

Están causalmente relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan en la acción;

Son características subyacentes a la persona que funcionan como un sistema interactivo y globalizador, como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales;

Logran resultados en diferentes contextos. Estos cuatro elementos son esenciales al concepto de competencia y no puede darse la misma si falta uno de éstos.

LAS 10 COMPETENCIAS DOCENTES SON:

I.- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La capacidad de planificar constituye el primer gran ámbito en competencia del docente.

Diseñar y/o desarrollar el programa de nuestra asignatura es una tarea compleja, implica; conocer, las características de nuestros alumnos y los recursos disponibles.

Cuando se planifica, se convierte una idea o proyecto en un proyecto de acción. Los profesores piensan la asignatura y trasladan esa idea a una propuesta práctica pensando en cómo se va a trabajar con los alumnos y para ello, necesita conocimientos, ideas o experiencias sobre la disciplina, un propósito, fin o meta a alcanzar lo cual nos ofrece la dirección a seguir y hacemos la previsión o anticipación el proceso a seguir que deberá dar paso a una estrategia de procedimiento en la que se incluyan las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

II.- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.

Esta competencia está muy relacionada con la anterior, sin embargo, por su importancia es necesario independizarla.

Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a los estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post-universitarios. La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica.

Muchos profesores piensan que en la enseñanza lo importante son los contenidos y que la forma de enseñarlos se aprende con la práctica, otros consideran que lo importante es la metodología, hacer las clases atractivas y llevaderas, que los alumnos hablen, discutan entre sí, hagan trabajos porque los contenidos son lo menos importante, pues ya tendrían tiempo de ampliarlos cuando acaben su carrera.

Ambas posturas son erróneas, la formación debe ser de alto nivel y debe dejar bien sentadas las bases para los futuros aprendizajes. Eso sólo se logra con una adecuada

selección de contenidos, que habrán de ser, en todo caso amplios y suficientes para garantizar la formación de profesionales actualizados y de alto nivel.

III. Ofrecer información y explicación comprensible y bien organizada (competencia comunicativa)

Tradicionalmente se ha considerado que un buen profesor es aquel que sabe explicar bien su materia. Se trata de una competencia que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes. Los docentes convertimos las ideas o conocimientos en mensajes didácticos. Esto es lo que sucede cuando se da clases, o cuando se prepara un material didáctico que vayan a utilizar los estudiantes directamente. Convertimos la idea o conocimiento a transmitir en un mensaje que hacemos llegar a nuestros alumnos con el propósito de que ellos realicen la misma operación pero a la inversa (que reciben el mensaje y lo transformen en una idea lo más semejante posible a aquella que les queríamos transmitir).

El proceso de codificación y transporte de la información del emisor a los receptores es complejo y se ve afectado por diversos factores. Nuestros mensajes didácticos pueden resultar deficitarios cuando no tenemos clara la idea que deseamos transmitir, no sabemos de ese tema o lo tenemos poco estudiado. También puede que tengamos clara la idea que deseamos explicar pero que tengamos algunos problemas a la hora de disponer de códigos efectivos para codificarla (que nos falte vocabulario, que no seamos capaces de hacer buenos gráficos o que nos falten los signos necesarios para representarla).

En algunos casos conocemos bien el tema y tenemos un repertorio de signos suficiente para convertirlo en mensaje pero falla el proceso de transmisión, la conversión del mensaje en señales. Eso sucede cuando tenemos mala o poca voz en auditorios grandes, mala letra y no se nos entiende, cuando tenemos algún problema de dicción,

cuando los materiales que hemos elaborado están defectuosos y no transmiten bien el mensaje, etc. Lo que falla es la transmisión del mensaje.

Los conocimientos previos de los alumnos y su capacidad para operar con ellos constituyen un elemento clave en esta fase del proceso.

Cuando todo ha salido bien, el alumno llegará a identificar la idea que su profesor ha querido transmitirle. Obviamente esa idea o conocimiento puede estar más próxima o alejada del original, según haya sido la calidad del proceso de comunicación.

IV Manejo de las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta insustituible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos. Al profesor ya no le vale con ser bueno manejando libros. Las fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas se han informatizado y resulta difícil poder concebir un proceso didáctico sin considerar esta competencia docente.

La incorporación de las nuevas tecnologías deberían constituir una nueva oportunidad para transformar las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje, sobre todo la enseñanza a distancia o semipresencial, pero requieren igualmente de nuevas competencias en profesores (a parte del dominio de las técnicas didácticas genéricas) nuevas competencias tanto en la preparación de la información y las guías del aprendizaje como en el mantenimiento de una relación tutorial a través de la red.

Exige de los alumnos, junto a la competencia técnica básica para el manejo de los dispositivos técnicos, la capacidad y actitudes necesarias para llevar a cabo un proceso de aprendizaje autónomo y para mantener una relación fluida con su tutor.

V.- Diseñar la metodología y organizar las actividades.

En esta competencia podemos integrar las diversas tomas de decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes. Bajo la denominación de metodología se puede encuadrar un conjunto muy dispar de

actuaciones que van desde la organización de los espacios hasta la formación de grupos o el desarrollo de seminarios prácticos.

Con la gestión de la comunicación porque también la manera en que desarrollamos el intercambio de información forma parte de la metodología; con la de relaciones interpersonales y la de evaluación porque constituyen un aspecto fundamental de la metodología, etc.).

A pesar de esa indefinición, que ha hecho que algunos prefieran hablar de estrategias instructivas más que de metodología, creo que la capacidad metodológica forma parte de esos conocimientos y destrezas básicos que todo profesor debe poseer.

Algunos contenidos fundamentales de esta competencia docente son:

a) Organización de los espacios

En algún tiempo la formación se desarrollaba en lugares casi sagrados donde se valoraba profundamente la belleza, el silencio, la posibilidad de pensar, de debatir, de pasear con los maestros, etc. Pero esa tradición se ha perdido y las instituciones han acabado concediendo escasa relevancia a este aspecto del desarrollo de la docencia. Se diría que se ha considerado que el lugar y las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente constituyen una variable secundaria y de escasa relevancia.

Sin embargo, los modernos planteamientos didácticos que, parten de fundamentos más ecológicos y más centrados en los procesos de aprendizaje, están volviendo a otorgar una gran importancia a las condiciones ambientales en que se desarrolla la interacción didáctica. La calidad de los espacios acaba teniendo una influencia notable en el nivel de identificación personal no sólo con el espacio en sí mismo sino con la propia institución a la que pertenece, en las alternativas metodológicas que el profesor pueda utilizar, en el nivel de implicación de los estudiantes, en el nivel de satisfacción de los profesores y alumnos (incluido el aspecto de bienestar-malestar que pueden provocar sus condiciones arquitectónicas y de mobiliario).

Al final, lo que está claro es que los espacios de aprendizaje son mucho más que un lugar neutral y sin significado en el que llevamos a cabo tareas docentes igualmente neutras y descontextualizadas (que podrían, por tanto, llevarse a cabo en cualquier lugar).

Cabría señalar también que la única posibilidad de transformar las actuales metodologías didácticas basadas preponderantemente en la lección magistral (y en general los modelos docentes centrados en la acción del profesor) pasa por un tipo de organización diferente de los espacios y los recursos, de forma que lleguen a constituir auténticos ambientes de aprendizaje en los que los alumnos puedan desarrollar un estilo de aprendizaje más autónomo, más diversificado y con referentes situacionales que faciliten tanto la comprensión de los nuevos aprendizajes como su posterior evocación.

b) La selección del método

La metodología didáctica constituye uno de los componentes de la estructura canónica (elementos básicos e imprescindibles) de los proyectos formativos. Aunque las metodologías han ido evolucionando con el paso del tiempo y en la literatura especializada se mencionan alternativas muy diversas, en la práctica las metodologías didácticas empleadas adolecen de una gran homogeneidad y están casi siempre asentadas en modelos muy tradicionales o, cuando menos, muy convencionales. Por eso resulta tan importante el debate sobre los métodos.

Por otra parte las características propias de las disciplinas condicionan notablemente la metodología de acceso a las mismas. Otro tanto sucede con las diversas modalidades de docencia (clases magistrales, prácticas, laboratorio, trabajo de campo, etc.): cada una de ellas conlleva exigencias y condiciones metodológicas muy variadas.

c) Selección y desarrollo de las tareas instructivas

Otro de los aspectos importantes de esta competencia metodológica tiene que ver con la selección y organización de las tareas que hacen los profesores. Dicha actuación

didáctica podría ser considerada como una parte del método, pero quizás convenga tratarla separadamente para permitir una consideración un poco más detenida y minuciosa de la importancia de las tareas en los proceso de aprendizaje.

Las tareas constituyen las unidades de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituyen, además, unidades integradas, estos es, en ellas están presentes tanto los objetivos formativos (que son los que les dan sentido) como la actuación de los profesores (que son los que definen la demanda) y la de los alumnos (que son quienes han de llevar a cabo la actividad demandada). Por eso tienen la enorme ventaja de que pueden ser analizadas desde una perspectiva global en la que se toman en consideración los tres vértices del proceso formativo: el proyecto formativo en su conjunto, los profesores y los alumnos.

El análisis del proceso de aprendizaje se ha insistido en la importancia que tiene la forma en que los alumnos perciben las tareas que se les proponen, la importancia de las consignas que el profesor suministre para su realización y del nivel de guía con que acompañe su desarrollo, la importancia del feedback como oportunidad para ajustar los proceso de aprendizaje, etc.

Se analizan a continuación algunas características de las tareas:

Variedad de las tareas.-

Uno de los aspectos que suele llamar más la atención es la escasa variedad de actividades que se llevan a cabo. En ocasiones, llega el profesor al aula, inicia la explicación del tema correspondiente, continúa en su actividad durante toda la sesión y cuando llega el final se despide y se va. En definitiva toda la clase se ha sustanciado en una sola actividad (la explicación del profesor).

Aunque las clases demasiado cortas no dan pie a muchas variaciones cambiar de actividad, es, casi siempre, un estímulo a la motivación y ofrece la posibilidad de introducir nuevas demandas cognitivas a los alumnos.

Importancia de la demanda cognitiva que incluye cada tarea.-

Para aprender a enriquecer la mente con nuevos conocimientos y nuevas capacidades, es preciso que los procesos didácticos estimulen ese enriquecimiento. Siempre hemos sabido que aprender es algo más que memorizar grandes cantidades de información. Como suele decirse, saber es “tener la cabeza bien hecha, no bien llena”.

Sin embargo, no es extraño constatar cómo, a veces, las tareas que se demandan a los alumnos (las actividades a realizar, los problemas a resolver, los trabajos a presentar, etc) son muy parecidas entre sí.

Se ha comprobado esto en relación con los exámenes. Algunos análisis llevados a cabo en la Universidad Complutense detectaron una presencia masiva de preguntas de memoria (cuestiones que los alumnos podrían resolver “recordando las informaciones precisas).

Importancia de los productos de la actividad.-

Lo importante de las tareas es concebirlas como un proceso cerrado y con sentido. Esto es algo que se plantea que tienen un desarrollo y que concluyen con un producto. Se diría que este tipo de procesos produce una mayor satisfacción intelectual y un tipo de aprendizaje más efectivo que aquellos otros en que al final uno no llega a nada tangible y objetivo, algo que quede como testimonio de la actividad realizada.

Los productos de las actividades posee una doble funcionalidad: refuerzan la autoestima de sus autores y se convierte en testimonios de trabajo realizado que pueden ser utilizados como elementos de documentación y como recursos para aprendizajes más evolucionados.

Las tareas, en definitiva, operativizan los planteamientos más teóricos y globales en los que nos estemos moviendo en nuestra docencia. En las tareas es donde se descubre el modelo de enseñanza que desarrollamos.

Existen tres criterios aplicables al análisis de las tareas que llevamos a cabo:

Criterio de validez: si son congruentes con los objetivos formativos que nos hemos propuesto, esto es, si es previsible que a través de esa actividad consigamos lo que estamos intentando conseguir.

Criterio de significación: si la actividad en sí misma es relevante, si tiene interés y merece la pena hacer lo que en ella se pide.

Criterio de funcionalidad: si es realizable desde la perspectiva de la situación y las condiciones en que debe ser realizada y si es compatible con los componentes del proceso didáctico. Estos aspectos pueden resultar interesantes al analizar nuestra docencia. Es frecuente escuchar quejas de los estudiantes de que las tareas o trabajos que les mandamos a hacer son excesivos y se acumulan los de unas materias y otras (funcionalidad) o que se trata de actividades poco interesantes para ellos (significación) o poco pertinentes para lo que están estudiando (validez).

VI Comunicarse-relacionarse con los alumnos

Esta es una competencia transversal puesto que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diferentes competencias.

La comunicación pretende actuar sobre el receptor de la comunicación con el propósito de provocar en él cambios de conocimientos, de conductas, de sentimientos. Pero lo propio de la comunicación didáctica es que esa influencia tiene un sentido formativo que va implícito en su intención. Es una comunicación intencionalmente desarrollada para que los sujetos se formen.

La extendida idea de que enseñar es “transmitir conocimientos” resulta claramente insuficiente para reflejar la riqueza y variedad de los intercambios que se producen

dentro del proceso de relación profesores-alumnos. La enseñanza abre procesos de intercambio que van mucho más allá que el de las informaciones:

“El proceso enseñar-aprender es una transacción humana que une al maestro, al estudiante y al grupo en un conjunto de interacciones dinámicas que sirven de marco a un aprendizaje entendido como cambio que se incorpora al proyecto vital de cada individuo.

El objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo; esto es, una meta más profunda y compleja que el mero crecimiento Intelectual”.

La habilidad para manejarse de manera adecuada en el contexto de las relaciones interpersonales en que se produce la interacción profesores-alumnos es un importante componente del perfil profesional de los docentes. Desde el punto de vista de la formación no se trata de dotarse de unas técnicas relacionales, sino de estar en disposición de someter a análisis permanente los procesos interactivos en los que estamos implicados. Aprender técnicas está bien y ayuda en algunos aspectos, pero como las relaciones se construyen con elementos no sólo racionales sino también emocionales, la pura técnica es insuficiente y se precisa de esa revisión permanente. De vez en cuando viene muy bien parar un momento el proceso habitual del curso y preguntar a nuestros alumnos cómo van las cosas, cómo se sienten, cómo valoran el estilo de trabajo que estamos llevando a cabo y las formas de relación que mantenemos. Es un momento que si se lleva a cabo de una manera abierta y honesta suele dar mucho juego y el profesor se hace consciente de ciertas percepciones de los alumnos de las que no sabía nada. Es un momento interesante, como profesor, pueda exponer también sus propias sensaciones con respecto al grupo y plantear abiertamente la necesidad de reforzar ciertos aspectos de su participación. De esta manera, el hecho de intercambiar percepciones ayuda mucho a entenderse y reforzar ese clima de confianza y respeto mutuo que favorece, a la larga, el nivel de satisfacción y los

resultados del aprendizaje, además, de que de esta manera, los alumnos aprenden la importancia de las relaciones y de qué forma pueden ser revisadas y cuidadas.

3.3.5. NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL ECUADOR

Antecedentes.- El Ecuador de hoy, demanda un Estado Estratégico que recupere sus capacidades de gestión orientándolas al logro de resultados; una planificación que articule las políticas, estrategias y acciones para potenciar el desarrollo local y nacional, sustentado en las nuevas capacidades de sus recursos humanos y, un rediseño territorial para profundizar los procesos de desconcentración y descentralización en el marco de los principios y derechos consagrados en la Constitución. Un nuevo y mejor Estado que fortalezca sus políticas públicas, y establezca un servicio civil profesionalizado, altamente eficiente, de gran solvencia técnica, laborando en consenso con los objetivos del desarrollo institucional, local y nacional. Es decir, convertir al servidor público en un factor del desarrollo.

Así lo expresa el Comité de Expertos en Administración Pública de la Organización de las Naciones Unidas: “las reformas a los servicios civiles contemporáneos están particularmente relacionadas con las reformas administrativas centradas en la acción estratégica, el fortalecimiento de las instituciones de gobierno”.

Para potenciar el Sistema de servicio público en nuestro país, se requiere analizar los déficits de competencias que puedan presentar los servidores de las diferentes instituciones en el desempeño de sus labores, de forma que se pueda rescatar sus aspectos positivos más importantes y significativos, para fortalecer el desarrollo organizacional administrativo. Este es el objetivo central de competencias laborales en los diferentes puestos tipo de las instituciones del gobierno central, sobre esta base determinar las necesidades de formación y capacitación para los servidores públicos, las cuales constituirán a su vez los insumos en la formulación del I Plan Nacional de Formación y Capacitación de Servidores Públicos.

3.3.6. SÍNTESIS

La capacitación y formación docente siempre tendrán un papel importante en el quehacer educativo, aun mas en el contexto nacional que ha cambiado con la Reforma Curricular y sus reformas recientes, además, se debe resaltar la acertada decisión del Ministerio de Educación de implementar el novedoso “Sí Profe” Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo.

Se ha comprobado adicionalmente que el docente requiere de una actualización docente permanente para así garantizar su desempeño y formación profesional, pues constituye un factor de primera mano en todo proceso formativo. El diagnóstico nos permite establecer parámetros sobre las deficiencias con el fin de establecer mejores elementos correctores a las mismas.

Considerando que la nueva Ley de educación contempla la evaluación de desempeño docente cada cuatro años se hace imprescindible que los docentes no esperen este tiempo para demostrar que su nivel de conocimientos y eficiencia en el trabajo es el mejor, entonces le corresponderá de manera permanente actualizar sus conocimientos y llevarlos a la practica con sus estudiantes.

Las competencias profesionales docentes son uno de los aspectos más relevantes de este capítulo, pues aquí se registran cada una de ellas y sus pasos a seguir, el Programa de Educación básica de 1ro a 10mo año vigente tiene por finalidad desarrollar en los niños competencias fundamentales para su desarrollo posterior. Se considera que la educación o el trabajo por competencias se basa en el dominio de las destrezas esenciales y básicas de una persona llamado estudiante o profesional.

4. METODOLOGIA

Dicho termino está compuesto del vocablo método y el sustantivo griego logos que significa juicio, estudio, esta palabra se puede definir como La descripción, el análisis y la valoración crítica de los métodos de investigación.

La metodología es el instrumento que enlaza el sujeto con el objeto de la investigación, Sin la metodología es casi imposible llegar a la lógica que conduce al conocimiento científico.

La palabra método se deriva del griego meta: hacia, a lo largo, y odos que significa camino, por lo que podemos deducir que método significa el camino más adecuado para lograr un fin.

También podemos decir que el método es el conjunto de procedimientos lógicos a través de los cuales se plantean los problemas científicos y se ponen a prueba las hipótesis y los instrumentos de trabajo investigados.

4.1. Diseño de la investigación

El diseño de la presente investigación metodológica es de tipo descriptiva de tipo no experimental y su procedimiento consistió en evaluar a los titulados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica Particular de Loja de los años 2005 al 2010, para determinar que funciones están cumpliendo, sus intereses y necesidades relacionadas a la actualización y perfeccionamiento profesional, datos personales y profesionales, mediante la aplicación de una encuesta estructurada previamente por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación)

Fuentes Primarias de Información.

Fueron 10 de los 11 Docentes graduados en la Universidad Técnica Particular de Loja a quienes se les aplico el instrumento de investigación (encuesta), al igual que 2 autoridades educativas relacionadas con el quehacer educativo de los Titulados.

Fuentes secundarias de Información

- Información obtenida por Internet.
- Artículos y documentales relacionados con los temas señalados en el presente documento.
- libros y tesis.

Con el propósito de responder a las preguntas de investigación planteadas y cumplir con los objetivos del estudio,

Muestras.-Selección de una muestra representativa entre el listado asignado. En este caso la muestra era de 12 personas 10 docentes y 2 autoridades.

Instrumento.-Elaboración de un cuestionario de 20 ítems estructurado en 4 categorías de: Caracterización socio demográfica, Situación laboral, Contexto Laboral y Necesidades de Formación. Para ser aplicado a la muestra seleccionada.

4.2. Participantes de la investigación

Por decisión del equipo planificador de la UTPL, se estructuró grupos de 11 personas a ser investigadas, para ello se considero, los centros universitarios donde pertenecían los titulados, similitud en las provincias, ciudades, además se determino que fuesen investigados también al menos dos autoridades educativas de quienes conocen y trabajan junto a los titulados de la facultad de ciencias de la educación de la UTPL. Se procedió a la organización y posterior aplicación de dichos instrumentos técnicos pese a las enormes dificultades se logro aplicarlos en al menos el 90.9% esto debido a la no aparición de una integrante de la nomina, quien lamentablemente no se le pudo ubicar y aplicar el instrumento de investigación.

4.3. Técnicas e Instrumentos de investigación


4.3.1. La técnica utilizada fue la entrevista, tanto a los Titulados de la Facultad de Ciencias de la Educación, en sus diferentes carreras, como a autoridades de las instituciones educativas.

4.3.2. Los Instrumentos más utilizados son los siguientes:

Entrevista: la entrevista directa con el titulado fue una poderosa herramienta para obtener información acerca de las actividades profesionales y para identificar temas que necesitan mejorar. Los comentarios del Titulado no se registran en la encuesta pero fueron de gran utilidad en la elaboración del presente informe.

Cuestionario 1.- referente a la obtención de datos profesionales y personales del Titulado en la UTPL. Periodo 2005-2010.

Cuestionario 2.- Encuesta a Autoridades Educativas, cuya aplicación tuvo cierto grado de dificultad en la aplicación, superado este inconveniente se pudo obtener valiosa información, la cual se ha procesado en el documento señalado y que consta en anexos.

A.		EC	ED	EE	EF	EG	EH	EI	EJ	EK	EL	EM	EN	EO	EP	EQ	ER	ES	ET	EU	EV	EW	EX	EY	EZ	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI			
1		PARA TODOS															LUEGO DE HABER CURSADO SUS ESTUDIOS EN LA UTPL										DATOS DE CLASIFICACIÓN										
2	UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA La Universidad Católica de Loja	P.18.					P.19.					P.20.					P.21.					A.1.		A.2.													
3	CÓDIGO DE LOS TITULADOS						SI		NO													H	M	NC-1	20-30 AÑOS		31-40 AÑOS		41-50 AÑOS		51-60 AÑOS		60+	NC-4			
4		2	3	4	5	6	NC-7	1	2	NC-1	1	2	3	4	5	6	7	8	NC-8	1	2	3	4	5	NC-6	1	2	NC-3	1	2	3	4	5	NC-4			
6	PICE26					6		1																	5		2								4		
7	PICE26					6		1					4							1								2				2					
8	PICE27	2						1										8		1								2							4		
9	PICE28																																				
10	PICE29					6		1				3								1								2					2				
11	PICE30	2						1							5										4			2					2				
12	PICE31					6		1																	4		1								4		
13	PICE32	2						1				3								1							1								4		
14	PICE33																																				
15	PICE34	2						1				2	3	4	5	6				1							1							2			
16	PICE36					6		1							4						1							2						2			
17																																					
18	TOTALES	4	0	0	0	5	0	9	0	0	0	1	3	3	2	1	0	1	0	6	0	0	2	1	0	3	6	0	0	5	0	4	0	0	0		

Económicos.- para la ubicación de los Titulados se debió acudir al Centro Regional Quito a fin de obtener los datos mínimos de los Titulados, luego de ello se emprendió en una interminable investigación de datos, direcciones, teléfonos, correos electrónicos, y mas que demando la inversión de tiempo y recursos económicos.

4.4. RECURSOS

4.4.1. Humanos.- se conto con la valiosa colaboración de los titulados de la UTPL unos de manera personal, otros mediante llamadas telefónicas e incluso via internet.

4.4.2. Institucionales.- Se obtuvo la colaboración de maestras y administradores de planteles en donde ejercen funciones docentes los titulados de la UTPL.

4.4.3. Materiales.- La entrega electrónica de las encuestas y cuadros sirvió para estandarizar el trabajo de los egresados de la Facultad de Ciencias de La Educación. Se utilizo además entre otros materiales: cámara fotográfica, encuestas, copias, oficio a las Autoridades.

4.4.4. Económicos.- para la ubicación de los Titulados se debió acudir al Centro Regional Quito a fin de obtener los datos mínimos de los Titulados, luego de ello se emprendió en una interminable investigación de datos, direcciones, teléfonos, correos electrónicos, y mas que demando la inversión de tiempo y recursos económicos.

4.5. PROCEDIMIENTO

El pasado mes de octubre del año 2010, se realizó la primera jornada de asesoría previo a la elaboración de la tesis en la ciudad de Loja, acompañados de actividades complementarias y de refuerzo en temas del seminario de Fin de Carrera; en la primera jornada de asesoría recibimos las indicaciones pormenorizadas de cómo llevar y organizar el Plan de tesis, seguidamente, nos permitieron el uso de la plataforma web,

en la cual esta constando el EVA, Entorno Virtual de Aprendizaje, mismo que ha servido de enlace entre egresados y la Universidad.

A partir de aquel momento se debió emprender en la realización del presente trabajo, el cual ha demandado la investigación de datos de los Titulados, aplicación de encuestas tipo, tabulación, consulta de Contenido Científica y estructuración de la Tesis en base a la guía

Para desarrollar el trabajo se realizaron todas las actividades propuestas, se solicitó el permiso respectivo a autoridades, previo la encuesta a diez profesionales se desarrollo en forma presencial, vía email, y otros telefónica, luego de esta actividad se procedió a insertar los resultados en la hoja de Excel “tabla estadística”. Seguidamente se procedió a contrastar los objetivos propuestos por la UTPL, con los resultados registrados en las encuestas, la realización de gráficos y pasteles en los que se aprecia de mejor manera los porcentajes totales del grupo investigado.

5. INTERPRETACION, ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LA INFORMACION

El análisis de la información en el proceso investigativo, depende del enfoque y del tipo de investigación que se haya seleccionado, como también de los objetivos que se hayan planteado.

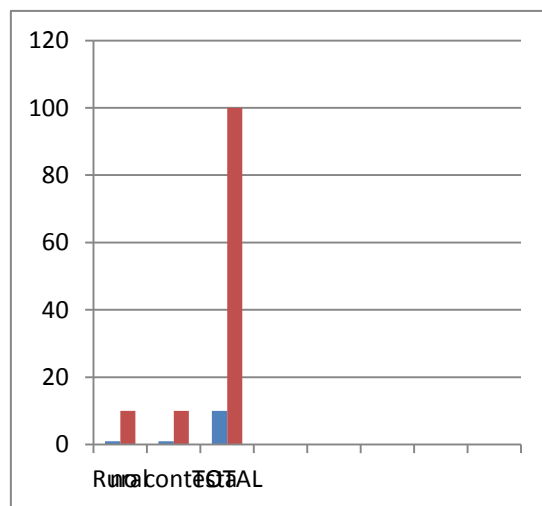
La estadística se constituye en una herramienta fundamental para el análisis de la información. Sin embargo es necesario precisar y seleccionar el tratamiento estadístico dependiendo del enfoque cuantitativo o cualitativo, de la escala de medición de las variables, de las hipótesis y de los objetivos.

La estadística es fundamental para resolver problemas de descripción de datos, análisis de muestras, contrastación de hipótesis, medición de relaciones y predicciones.

5.1 CARACTERIZACION SOCIODEMOGRAFICA 1,2^a, a1, a2, a3, a4

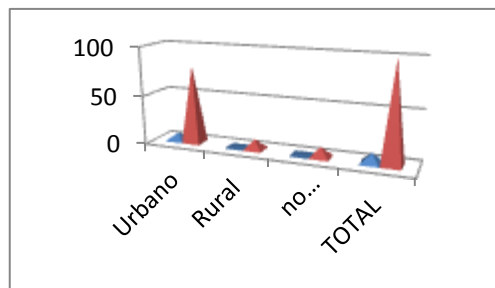
Luego de la aplicación del instrumento de investigación a los Titulados de la Universidad Técnica Particular de Loja entre el periodo del 2005-2010, se encuentra que el 20,0 % obtuvo su título en Educación Inicial, otro 30,0% lo hizo en Educación Básica, 30,0% en Físico Matemática y el 20,0% en Ciencias Humanas y Religiosas.

NIVEL DE PREGRADO	f	%
Educación Infantil	2	20,0
Educación Básica	3	30,0
Lengua y Literatura	0	0,0
Químico Biológicas	0	0,0
Físico Matemáticos	3	30,0
Ciencias Humanas y Religiosas	2	20,0
Otra mención	0	0,0
En otra universidad	0	0,0
TOTAL	10	100,0



De ellos el 80,0% trabaja en el sector Urbano, el 10,0% en el Sector Rural. El 70,0% esta compuesto por mujeres y el 30,0 % por hombres, comprendidos entre los 31 a 40 años en un 50,0%, entre los 41 a 50 años el 10,0 % y de 51 a 60 años el 40,0 %.

P.2a. En caso de que trabaje como docente, la institución educativa en la que se desempeña es del		
Urbano	8	80,0
Rural	1	10,0
no contesta	1	10,0
TOTAL	10	100,0



de los datos obtenidos se comprueba que lo registrado en la introducción y el marco teórico es similar en los Titulados investigados, pues en relación al genero y la profesión docente las mujeres marcan la diferencia con un alto porcentaje en relación

a los hombres, la edad promedio de los Titulados es de 40 – 45 años, comprendiendo que quienes obtuvieron el título de licenciatura en docencia fue por mejoramiento profesional, pues ya trabajaban como docentes además el ejercicio de su trabajo lo desempeñan en mayor porcentaje en sector urbano.

A.1. Género:		
Hombres	3	30,0
Mujeres	7	70,0
TOTAL	10	100,0

Edad en años cumplidos	F	%
20-30 años	0	0,0
31-40 años	5	50,0
41-50 años	1	10,0
51-60 años	4	40,0
61 años o mas	0	0,0
TOTAL	10	100,0

5.2 SITUACION LABORAL.- 2, 2b, 2c, 2d, 4, 4^a, 7, 8, 8^a, 14-17, 21

La investigación ha sido lo suficientemente adecuada, luego de la aplicación de las encuestas se puede concluir que los resultados cuyos cuadros se adjuntan permiten el análisis para obtener conclusiones adecuadas.

Por otra parte, los datos obtenidos pueden ser correctos, y el análisis estar mal realizado, lo que originara conclusiones erróneas, de ahí la importancia del análisis de resultados de una investigación.

Pese a que las preguntas no estuvieron planteadas de la mejor manera posible se puede concluir que los Titulados de la Facultad de Educación de la UTPL se prepararon con el fin de ejercer la docencia o para mejorar su nivel académico dentro de sus trabajos docentes que los han estado ejerciendo. Así también se comprueba que la edad promedio del grupo investigado oscila entre los 45 años de edad y todos tienen experiencia docente, lo que nos permite concluir que al estar ejerciendo funciones

docentes, a los profesionales titulados se les hizo necesario una preparación de tipo Universitario, encontrando en la Universidad Técnica Particular de Loja la mejor opción pues todos tienen actividades laborales que les impide prepararse en un centro universitario presencial, pues no disponen del tiempo para así hacerlo.

La situación laboral refleja que el 60 % trabaja como docente, el 10% ejerce las funciones docente administrativas, el 10% no trabaja, y el 10% no contesta

P.2. ¿Cuál de las siguientes situaciones refleja mejor su situación laboral	f	%
Trabaja como docente	6	60
Trabaja en un puesto profesional relacionado con la docencia (vicerrector- asesor pedagógico coordinador de área)	1	10
Trabaja en un puesto profesional no relacionado con la docencia	1	10
Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes como docente	0	0,0
Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes en un puesto relacionado con la docencia	0	0,0
Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes como no docente	1	10
No contesta	1	20
TOTAL	10	100,0

Igual porcentaje se presenta en el caso en el trabajo relacionado de que si han trabajado antes como docentes, pues se registran los datos señalados a continuación.

P.2b. (En caso de que trabaje en un puesto profesional relacionado con la docencia o no relacionado con la docencia) ¿Ha trabajado antes como docente?		
Si	6	60
No	1	10
no contesta	3	30
TOTAL	10	100,0

Solo una persona trabaja en un puesto diferente a la docencia pues se comprueba que su situación salarial es mejor que la de un docente, pero está muy interesada en continuar preparándose en el título universitario que lo obtuvo en la Universidad.

La persona encuestada que se halla sin trabajo busca empleo sin ninguna restricción.

P.2c. (En caso de [2.1] trabajadores actuales como docentes) ¿Trabaja en otro puesto profesional no relacionado con la docencia?		
Si	1	10
NO	6	60
no contesta	3	30
TOTAL	10	100,0

El 60% trabaja ejerciendo su especialidad profesional, el 30 no y el 10 no contesta

P.4. ¿Trabaja actualmente o trabajaba en el ámbito de su especialidad?		
Si	6	60
No	3	30
no contesta	1	10
TOTAL	10	100,0

El desempeño profesional lo realizan en la especialidad que se prepararon

P.4a. (En caso de respuesta afirmativa en P.4. ¿en qué ámbito ejerce o ejercía?		
Educación Infantil	1	10,0
Educación Básica	2	20,0
Lengua y Literatura	0	00,0
Químico Biológicas	0	00,0
Físico Matemáticos	2	20,0
Ciencias Humanas y Religiosas	2	20,0
Otra mención	0	00,0
TOTAL	10	100

En el siguiente cuadro se puede apreciar claramente que un alto porcentaje ya ejercía la docencia cuando inicio sus estudios pues aquí se detalla que apenas el 9% ingreso a trabajar en los últimos 5 años.

P.7. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el puesto actual o cuánto tiempo trabajó en el Último empleo como docente en caso de que en la actualidad no trabaje?		
0-5 años	1	10,0
6-10 años	2	20,0
11-15 años	4	40,0
15 años o mas	2	20,0
TOTAL	10	100,0

Cuando los Titulados del periodo 2005-2010 iniciaron sus estudios Universitarios en la UTPL registran que, ya estaban trabajando como docentes el 70% no así en el 30% que no laboraba como docente.

P.8. ¿Cuando inició sus estudios estuvo trabajando como docente?		
Si	7	70,0
No	3	30,0
TOTAL	11	100,0

Al plantearse la pregunta 21 relacionada a si la condición de vida ha mejorado luego de obtener el Título docente existe un criterio mayoritario del 70 % que manifiesta que si, un 20 % que señala probablemente no, sobre todo por sus actividades laborales que las ejercen y un 10% que manifiesta definitivamente no

P.21. Su condición de vida luego de titularse en la UTPL, ¿ha mejorado?		
Definitivamente si	7	70,0
Probablemente Si	0	00,0
Indeciso	0	00,0
Probablemente no	2	20,0
Definitivamente no	1	10,0
TOTAL	10	100

5.3. CONTEXTO LABORAL.- 3, 3ª, 5, 6, 9, 10, 11, 12 13

Al indagar sobre el tipo de institución en la que desarrolla su trabajo o lo desarrollaba se presenta una dificultad, pues el 30% no contesta, pero es importante resaltar que el

50% ejerce la docencia en el sistema educativo particular regular, presentándose un 10% en el subsistema municipal e igual porcentaje en el fiscomisional.

P.3. ¿En qué tipo de institución desarrolla/desarrollaba su trabajo?		
Institución educativa fiscal	0	00,0
Institución educativa municipal	1	10,0
Institución educativa particular	5	50,0
Institución educativa fiscomisional	1	10,0
no contesta	3	30,0
TOTAL	10	100

Las instituciones educativas en las que laboran están determinadas por su Título académico, registrándose que el 60% se desempeña en el nivel medio (Bachillerato) el 20 % en el nivel Básico y el 10% en educación Inicial.

3a. La institución educativa en la que se desempeña/desempeñaba es de nivel:		
Inicial	1	10
Básico	2	20
Bachillerato	6	60
Superior	1	10
TOTAL	10	100

La relación laboral que tienen con la Institución educativa se manifiesta en mayor porcentaje que tienen contrato indefinido en un 40%, seguido por contrato ocasional y hermanas de comunidades religiosas en el 20% y apenas 10% con nombramiento, ratificándose en que la mayoría se desempeña en el sistema particular a contrato.

P.5. ¿Qué tipo de relación laboral tiene o tenía con la institución educativa?		
Nombramiento	1	10,0
Contrato indefinido	4	40,0
Contrato ocasional	2	20,0
Reemplazo	0	00,0
Otras (especifique) religiosas	3	30,0
TOTAL	10	100

La relación laboral del 90 % es a tiempo completo ya que todos ejercen su trabajo en instituciones educativas completas, en horarios mayores a quienes trabajan en la educación fiscal.

P.6. ¿La relación laboral es/era...?		
A tiempo completo	9	90,0
A tiempo parcial	0	00,0
Por horas	0	00,0
Otras: especifique (militar)	1	10,0
TOTAL	10	100

La Titulación exigida en las Instituciones educativas es de tercer nivel, en un solo caso que representa el 10% registra que no se exige titulación y en un 50% no contestan, pues del ítem 9 al 14 se señala en la encuesta que si trabaja o ha trabajado en un puesto no docente y en el caso del grupo encuestado es lo contrario pues el 80 % ejerce la docencia.

P.10. ¿Qué titulación es/era la exigida en la institución/empresa donde trabaja/trabajaba para el puesto que ocupa/ocupaba		
De cuarto nivel (Diplomado, Especialidad, Maestría, Doctorado PhD)	0	00,0
De tercer nivel (Licenciatura, Ingeniería, Economía, etc.)	5	50,0
Ninguna/No se exige titulación	1	10,0
No contesta	4	40,0
TOTAL	10	100

En relación a la situación laboral se determina que el 50 % se desempeña en forma indefinida, un 30 % no contesta ya que se presenta la dificultad de que esta pregunta debía ser contestada para cargos no docentes; y hay un 10 % hay un encuestado de la rama militar y un contrato laboral determinado.

P.11. ¿Qué tipo de relación laboral tiene o tenía?

Laboral indefinida	5	50,0
Laboral de duración determinada	1	10,0
Otras situaciones (especifique) militar	1	10,0
No contesto	3	30,0
TOTAL	10	100

La relación laboral se ratifica en que se la ha fijado a tiempo completo en el 60 % y se abstienen de contestar en un 40%.

P.12. ¿La relación laboral es/era...?

A tiempo completo	6	60,0
A tiempo parcial	0	0,0
Por horas	0	0,0
Otras (especifique)	0	0,0
No contesta	4	40,0
TOTAL	10	100

En lo referente en el tiempo que lleva trabajando en el puesto actual o trabajado en el ultimo empleo se presenta el resultado de que el 60% no contesta pues cumplen o han cumplido funciones docentes en un 60% y un 20 % tanto en el tiempo de 11 a 15 años, como de 15 años en adelante.

P.13. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el puesto actual o trabajó en el ultimo empleo como no docente en caso de que en la actualidad no trabaje?

0-5 años	0	0,0
6-10 años	0	0,0
11-15 años	2	20,0
15 años o mas	2	20,0
No contestan	60	60,0
TOTAL	10	100

5.4. NECESIDADES DE FORMACION. 18, 19, 20.

Estudiar una segunda lengua es y será un reto para todo profesional, por ello es que de los encuestados el 40% manifiestan hablar el inglés, y el 60% señala que no habla una segunda lengua.

P.18. ¿Se comunica con soltura en una segunda lengua distinta al español?		
Quichua	0	0,0
Inglés	4	40,0
Francés	0	0,0
Portugués	0	0,0
Otros (especifique)	0	0,0
No contesta	6	60,0
TOTAL	10	100

P.19. ¿Maneja la informática a nivel de usuario?		
Si (Word, Excel, Power Point, Access, Paint, <i>del internet</i> : correo electrónico, buscadores (yahoo, gmail, google) , facebook, twitter	10	100
No	0	0,0
TOTAL	10	100

Uno de los aspectos mas relevantes de esta encuesta se relaciona al tema de la Formación y Capacitación docente y es el caso que todos los encuestados han manifestado su interés en todos y cada uno de los temas propuestos, por ello es que se presentan respuestas variadas en las que señalaron mas de un interés según el cuadro adjunto.

P.20. ¿Los cursos de capacitación en los que requiere actualización profesional son?: (puede contestar a más de una alternativa)		
Didáctica y Pedagogía	0	0,0
Manejo de herramientas relacionadas con Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)	2	20,0
Temas relacionados con su área de formación (Especifique)	4	40,0
Organización y Gestión de centros educativos	3	30,0
Diseño y planificación Curricular	3	30,0
Educación en valores	1	10,0
Otros (multiculturalidad, educación ambiental, desarrollo del pensamiento), Especifique	1	10,0
No me interesan	1	10,0
TOTAL	10	127,3

Análisis descriptivo

El primer paso en el análisis de datos, una vez introducidos los mismos, es realizar un análisis descriptivo de la muestra. Este análisis permite controlar la presencia de posibles errores en la fase de introducción de los datos, es decir, detectar con él valores fuera de rango, o la presencia de valores perdidos. Este análisis inicial también nos proporcionará una idea de la forma que tienen los datos: su posible distribución de probabilidad con sus parámetros de centralización; media, mediana y moda; así como sus parámetros de dispersión; varianza, desviación típica, etc.

La planificación, organización, determinación de instrumentos de recolección de información del presente proyecto vino dado por el Programa Nacional de investigación de la Universidad Técnica Particular de Loja, los mismos que oportunamente fueron analizados y preparados adecuadamente para su aplicación en el grupo a ser investigado, el cual también fue estructurado por los delegados de la Universidad.

Con la comunicación permanente a través del EVA se obtuvo el listado respectivo, luego de lo cual se procedió a buscar a cada uno de los titulados, tarea que no fue nada sencilla, pues hubo integrantes que no se encontraban en la ciudad de Quito y en un caso que se hallaban fuera del país.

Se encontró que el 70% de los titulados en el periodo 2005 - 2010 se encontraban laborando en planteles urbanos completos, se presentaron problemas de ítems que no fueron contestados en un 60.0 % debido a que éstos, no estuvieron bien planteados, ya que estaban dirigidos a docentes que no se encontraban laborando o estaban desempleados. No existieron ítems en los que se debía registrar por ejemplo que no ha trabajado como docente. Otro caso particular fue el tema de si trabaja actualmente o ha trabajado en un puesto no docente, se encontró que estos ítems estaban dirigidos únicamente para quienes trabajan en un puesto no docente (1).

Análisis y discusión de los resultados

Se determina que un 60,0 % de titulados se encuentra laborando en planteles particulares lo que demuestra que parecería demostrarse que hay mayor exigencia de un título docente en este sistema; sobre el género y la profesión docente se comprobó que los textos consultados sobre este punto son similares en el grupo investigado, pues un 70,0 % son mujeres y apenas un 30,0% son hombres, adicionando también que de los datos publicados en el EVA sucede lo mismo que en el grupo encuestado, así como también en los datos estadísticos registrados.

Otro dato muy particular es el de la edad de los titulados, pues se demuestra que la media equivale a 45 años de edad lo que nos permite comprender que existió la necesidad de profesionalizarse en el área docente a quienes ya ejercían la docencia,

La capacitación docente es un tema que tuvo gran acogida, pues se apreció en cada uno de los encuestados el interés por todos los temas propuestos en el instrumento de investigación, ya que la función del docente en el jardín, la escuela o el colegio es ayudar a los alumnos a que utilicen su máxima potencialidad: Todos los trabajadores de la educación tienen necesidad, en una u otra forma, de recibir ayuda técnica, oportuna y científicamente proporcionada. Pero, cada uno de los docentes por competentes que sean, necesitan orientación y capacitación.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

- Se determina la situación laboral actual de los titulados en la escuela de CC.EE. de la UTPL la cual refleja el beneficio que obtuvieron al prepararse y obtener el título universitario, pues se puede concluir que se encuentran desempeñando funciones docentes en planteles educativos de prestigio, además se comprobó que hay titulados que ejercen cargos directivos en un caso en ejercicio de la docencia y otro en otra especialidad
- La situación socio demográfica de los titulados de la escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL se refiere a que no han tenido que trasladarse de un lugar a otro o de domicilio por ejercer su trabajo docente, pues ya se encontraban laborando cuando iniciaron sus estudios en la Universidad, salvo dos casos en particular debido a que pertenecen a comunidades religiosas en las cuales tienen entre sus políticas el traslado de comunidad cada cierto periodo.
- En el contexto institucional laboral de los titulados de la escuela de ciencias de la educación de la UTPL, se pudo comprobar que los cargos docentes y/ o directivos se enmarcan en la preparación recibida en sus carrera universitaria, sus lugares de trabajo demuestran una estructura solida, preparados para afrontar retos, mismos que demuestran no estar aislados sino mas bien que son considerados como profesionales preparados y que colaboran en beneficio de la institución.
- Todo profesional necesita estar preparado y aun mas mantenerse actualizado, de esto se desprende el gran interés demostrado por todos y cada uno de los titulados en la escuela de educación de la UTPL, pues para quienes ejercen la docencia e incluso para quienes desempeñan otras funciones diferentes al quehacer educativo, demuestran un elevado interés por capacitarse y no descartan la posibilidad de una nueva formación universitaria, lo que se resalta como un aspecto positivo.

- No hay una tendencia marcada por una especialidad determinada, pues cada uno de los encuestados se inclinó por prepararse en el área afín a su función docente, debiéndose analizar la posibilidad de crear post bachilleratos acordes a las mismas.

6.2. RECOMENDACIONES.

- Se deben mantener los mismos requerimientos para que los docentes del país que no han obtenido el título docente universitario puedan acceder a profesionalizarse a nivel universitario, esto es en las distintas carreras y menciones que la UTPL ofrece.
- Es recomendable implementar cursos de capacitación, formación y actualización docente, pues en la actualidad únicamente quienes cumplen funciones directivas y/o docentes en planteles educativos fiscales tienen este privilegio en el Ministerio de Educación a través del programa sí profe y en el caso de la educación particular no existe una entidad preparada para brindar este servicio.
- Es indispensable actualizar la información de los Titulados de la Facultad de Ciencias de la educación en las distintas escuelas, pues con la nueva ley orgánica de educación intercultural será prioritario el que la universidad se anticipe a las necesidades profesionales que están apareciendo para los docentes en general.
- Que se considere la posibilidad de realizar convenios institucionales a fin de que los estudiantes de la UTPL puedan acceder a las practicas pre profesionales, pues en muchos casos es muy difícil el que en los planteles educativos se les de las facilidades para cumplir con sus necesidades docentes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bibliografía

(2006). EL PROYECTO TUNING AMERICA LATINA Y EL DESARROLLO. En P. Beneitone. Universidad de Deusto, España.

(2007). En Bureau of Labor Statistics.

(2001). En Cooney y Bittner.

(1996). La educacion encierra un tesoro. En J. Delors.

(2006). EL PROYECTO TUNING AMERICA LATINA Y EL DESARROLLO. LA CONDICIóN DOCENTE. En E. T. Fanfani, *la condición docente* (pág. 1).

(2006). En C. B. Farquhar.

(2006). En Nicol y Crespo.

TOBAR, I. (2008). *TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION*. QUITO: CRITICA Y FUNDAMENTOS.

Vivienda, C. d. (2000). *Censos de Poblacion y Vivienda* ,

http://www.fronesis.org/mec/biblioteca/gasto_eficiente.pdf pag. 2.

<http://www.colposgrado.edu.mx/memorias/guzman.pdf>

http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela_unesco.pdf

http://www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf

http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf

http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf

http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_desempeno_carrera_profesional_docente_unesco.pdf

http://www.oei.es/quipu/ecuador/informe_docentes.pdf

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>

<http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>

<http://casanchi.com/did/metoea01.pdf>

<http://www.monografias.com/trabajos25/didactica-ciencias-naturales/didactica-ciencias-naturales.shtml>

http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/Pedroza%20de%20Fasce_8.pdf
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/teachers_latamerica_ibewpci_2.pdf
<http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/feature4%20-%20100413%20-%20teachers%20-%20final%20SP.pdf>
[http://images.buenadocencia.multiply.multiplycontent.com/attachment/0/TAG9kAooCqAAAFf@MYY1/PREAL-Construccion%20de%20la%20profesion%20docente%20en%20AL%20\(fichas\).pdf?nmid=339857900](http://images.buenadocencia.multiply.multiplycontent.com/attachment/0/TAG9kAooCqAAAFf@MYY1/PREAL-Construccion%20de%20la%20profesion%20docente%20en%20AL%20(fichas).pdf?nmid=339857900)
http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/ens_trab/pdf/cap3.pdf
<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021064254.pdf>
http://www.aidep.org/03_ridep/R11/R119.pdf
<http://www.piie.mendoza.edu.ar/documentos/comunidad.pdf>
<http://www.udlap.mx/rsu/pdf/3/NuevasDemandasdeEducacionSuperioreenAmericaLatina.pdf>
http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Guatemala/Guatemala_Presentacion_Politicas_Educativas_2008-2012.pdf
http://www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo09_notas5.pdf
<http://www.monografias.com/trabajos35/supervision-educativa/supervision-educativa.shtml>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf>
<http://peremarques.pangea.org/dioe/competencias.pdf>
http://www.educarecuador.ec/_upload/LOSCUATROPILARESDELAEDUCACION1.pdf
<http://es.wikipedia.org/wiki/Metodolog%C3%ADa>
<http://deepistemologiaymetodologia.blogspot.com/2005/05/el-diseo-de-investigacin.html>
<http://vhabril.wikispaces.com/file/view/T%C3%A9cnicas+e+Instrumentos+de+la+Investigaci%C3%B3n.pdf>
<http://www.eumed.net/tesis/2008/rcm/Tecnicas%20e%20instrumentos%20de%20investigacion.htm>

<http://www.monografias.com/trabajos74/procedimiento-realizar-investigacion/procedimiento-realizar-investigacion.shtml>

http://www.tesisnarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1210110-115724//05.VLS_ANALISIS_Y_TRATAMIENTO_INFORMACI%D3N.pdf

http://ec.europa.eu/budget/library/publications/budget_in_fig/syntchif_2010_es.pdf

<http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20100306000652AAHShYz>

<http://destio.us.es/calvo/alumnos/es2in99a01c01.pdf>

<http://www.eumed.net/tesis/2007/ams/36.htm>

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/leip/rodriguez_m_ja/capitulo7.pdf

<http://www.usm.edu.ec/tesis/innovaciontecnologica/conclusiones/conclusiones.PDF>

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lad/arenas_mdz_a/capitulo7.pdf

<http://www.monografias.com/trabajos17/conclusiones-en-investigacion/conclusiones-en-investigacion.shtml>

8. ANEXOS

8.1. Fotografías





8.2. Cuestionarios



CUESTIONARIO PARA TITULADOS DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Código titulado:

Buenos días/tardes, dentro del Programa Nacional de Investigación para optar al título de Licenciatura de Ciencias de la Educación de la UTPL, se está realizando una encuesta para evaluar la SITUACIÓN LABORAL DE LOS TITULADOS DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UTPL, en los últimos cinco años. La población de la encuesta la componen un total de 3.014 titulados de todo el país. Usted ha sido seleccionado como informante, por lo que su colaboración es especialmente valiosa para garantizar la fiabilidad de los datos recolectados. Le agradecería conteste al siguiente cuestionario que no le tomará más de cinco minutos. El documento fue tomado de la ANECA¹ y adaptado al contexto nacional por el equipo planificador de la Escuela de Ciencias de la Educación.

Para dar contestación a las preguntas solicitadas, por favor encierre en un círculo EL LITERAL correspondiente

Educación b...

P.1. ¿Podría indicar la/s mención/es cuya titulación haya obtenido en la UTPL en los últimos cinco años (desde 2005 hasta 2010) y el año en que finalizó?

PREGRADO		
MENCIÓN	Año de finalización	
▪ Educación Infantil	1
▪ Educación Básica	2
▪ Lengua y Literatura	3
▪ Químico Biológicas	4
▪ Física Matemáticas	5
▪ Ciencias Humanas y Religiosas	6
▪ Otra/s mención (especifique)	7
▪ En otra universidad (especifique)	8
POSTGRADO (Maestría / Doctorado PhD)		
▪ Maestría en Gerencia y Liderazgo Educativo	1
▪ Maestría en Pedagogía	2
▪ Maestría en Desarrollo de la Inteligencia	3
▪ Otro postgrado (Especifique cuál)	4
▪ En otra universidad (Especifique)	5
Especialidad /diplomado (Contestar solo en el caso de que no tengan continuidad con la titulación de maestría)		
▪ Especialidad (Especifique)	1
▪ Diplomado(Especifique)	2
▪ En otra universidad (Especifique)	3
▪ No ha realizado estudios de diplomado o especialidad	4

P.2. ¿Cuál de las siguientes situaciones refleja mejor su situación laboral actual?

▪ Trabaja como docente	1
▪ Trabaja en un puesto profesional relacionado con la docencia (vicerrector, asesor pedagógico, coordinador de área, etc.)...	2
▪ Trabaja en un puesto profesional no relacionado con la docencia	3
▪ Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes como docente	4
▪ Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes en un puesto relacionado con la docencia	5
▪ Sin trabajo actualmente, pero ha trabajado antes como no docente	6
▪ Otras situaciones (especifique)	7

P.2a. En caso de que trabaje como docente, la institución educativa en la que se desempeña es del sector:

▪ Urbano	1
▪ Rural	2

P.2b. (En caso de que trabaje en un puesto profesional relacionado con la docencia o no relacionado con la docencia) ¿Ha trabajado antes como docente?

▪ Sí	1
▪ No	2

¹ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

P.2c. (En caso de [2.1] trabajadores actuales como docentes) ¿Trabaja en otro puesto profesional no relacionado con la docencia?

• Sí.....	1
• No.....	2

P.2d. (En caso de estar desempleado) ¿Cuál de las siete alternativas se ajusta mejor a su situación actual?

• Prepara carpetas para trabajar en docencia	1
• Busca empleo como docente sin preparar carpetas para concurso de méritos	2
• Busca empleo sin restricciones al tipo de puesto de trabajo	3
• Continúa estudiando otra mención en Ciencias de la Educación (especifique).....	4
• Continúa estudiando en otra área de conocimiento (especifique).....	5
• Está tomando cursos de formación continua (especifique)	6
• Otras situaciones (especifique)	7

TRABAJA ACTUALMENTE O HA TRABAJADO ANTES COMO DOCENTE

P.3. ¿En qué tipo de institución desarrolla/desarrollaba su trabajo?

• Institución educativa fiscal	1
• Institución educativa municipal.....	2
• Institución educativa particular	3
• Institución educativa ficomisional.....	4

P.3a. La institución educativa en la que se desempeña/desempeñaba es de nivel:

• Inicial	1
• Básico	2
• Bachillerato	3
• Superior	4

P.4. ¿Trabaja actualmente o trabajaba en el ámbito de su especialidad?

• Sí.....	1
• No.....	2

P.4a. (En caso de respuesta afirmativa en P.4. ¿en qué ámbito ejerce o ejercía?

• Educación Infantil	1
• Educación Básica.....	2
• Lengua y Literatura	3
• Químico Biológicas	4
• Físico Matemáticas	5
• Ciencias Humanas y Religiosas	6
• Otra/s (especifique)	7

P.5. ¿Qué tipo de relación laboral tiene o tenía con la institución educativa?

• Nombramiento	1
• Contrato Indefinido.....	2
• Contrato ocasional	3
• Reemplazo	4
• Otras (especifique)	5

P.6. ¿La relación laboral es/era...?

• A tiempo completo	1
• A tiempo parcial	2
• Por horas	3
• Otras (especifique)	4

P.7. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el puesto actual o cuánto tiempo trabajó en el último empleo como docente en caso de que en la actualidad no trabaje?

..... años meses
------------------	-------------

P.8. ¿Cuándo inició sus estudios estuvo trabajando como docente?

• Si.....	1
• No.....	2

P.8a. En caso de que la respuesta sea negativa en P8 y que posteriormente encontró trabajo. ¿Cuánto tiempo tardó en conseguir su primer empleo como docente desde que obtuvo la titulación?

.....añosmeses

TRABAJA ACTUALMENTE O HA TRABAJADO EN UN PUESTO NO DOCENTE

P.9. ¿En qué tipo de institución/empresa desarrolla/desarrollaba su trabajo como no docente?

• Administración Pública.....	1
• Empresa privada.....	2
• Empresa familiar.....	3
• Trabajador/a por cuenta propia.....	4

P.10. ¿Qué titulación es/era la exigida en la institución/empresa donde trabaja/trabajaba para el puesto que ocupa/ocupaba?

• De cuarto nivel (Diplomado, Especialidad, Maestría, Doctorado PhD).....	1
• De tercer nivel (Licenciatura, Ingeniería, Economía, etc.).....	2
• Ninguna/No se exige titulación.....	3

P.11. ¿Qué tipo de relación laboral tiene o tenía?

• Laboral indefinida.....	1
• Laboral de duración determinada.....	2
• Otras situaciones (especifique).....	3

P.12. ¿La relación laboral es/era...?

• A tiempo completo.....	1
• A tiempo parcial.....	2
• Por horas.....	3
• Otras (especifique).....	4

P.13. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el puesto actual o trabajó en el último empleo como no docente en caso de que en la actualidad no trabaje?

.....añosmeses

P.14. ¿Cuánto tiempo tardó en conseguir su primer empleo en un puesto de trabajo no docente desde que obtuvo la titulación?

.....añosmeses

• Ya trabajaba cuando obtuve la titulación.....	1
---	---

A TODOS LOS QUE TRABAJAN O HAN TRABAJADO

P.15. ¿Cuánto tiempo ha trabajado en total como docente desde que obtuvo la titulación?

.....añosmeses

P.16. ¿Cuánto tiempo ha trabajado en total en un puesto profesional no docente desde que obtuvo la titulación?

.....añosmeses

P.17. ¿Su trabajo actual, o su último empleo en caso de que en la actualidad no trabaje, le demandó cambiar el lugar de residencia?

• Sí.....	1
• No.....	2

PARA TODOS

P.18. ¿Se comunica con soltura en una segunda lengua distinta al español?

• Qichua	1
• Inglés	2
• Francés	3
• Portugués	4
• Otros (especifique)	5
• No	6

P.19. ¿Maneja la informática a nivel de usuario?

• Sí (Word, Excel, Power Point, Acces, Paint, del internet: correo electrónico, buscadores (yahoo, gmail, google), facebook, twitter	1
• No.....	2

LUEGO DE HABER CURSADO SUS ESTUDIOS EN LA UTPL

P.20. ¿Los cursos de capacitación en los que requiere actualización profesional son?: (puede contestar a más de una alternativa)

• Didáctica y Pedagogía	1
• Manejo de herramientas relacionadas con Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC).....	2
• Temas relacionados con su área de formación (Especifique)	3
• Organización y Gestión de centros educativos.....	4
• Diseño y planificación Curricular.....	5
• Educación en valores	6
• Otros (multiculturalidad, educación ambiental, desarrollo del pensamiento), Especifique.....	7
• No me interesan.....	8

P.21. Su condición de vida luego de titularse en la UTPL, ¿ha mejorado?

• Definitivamente sí.....	1
• Probablemente sí.....	2
• Indeciso	3
• Probablemente no	4
• Definitivamente no.....	5

DATOS DE CLASIFICACIÓN

A.1. Género:

• Hombre	1
• Mujer	2

A.2. Edad en años cumplidos:

A.3. Provincia de residencia:

A.4. Centro Asociado donde estuvo matriculado.....

Gracias por su colaboración



CUESTIONARIO PARA AUTORIDADES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS (RECTOR / VICERRECTOR / COORDINADOR ACADÉMICO)

Código del Investigador:
.....

Los planteamientos que a continuación se detallan, tienen la finalidad de recolectar información para evaluar la situación laboral de los profesionales titulados de la UTPL, para afrontar los desafíos que la educación demanda. Usted ha sido seleccionado como informante calificado, por lo que su colaboración es especialmente valiosa para garantizar la fiabilidad de los datos recolectados.

El documento fue tomado de la ANECA³ y adaptado al contexto nacional por el equipo planificador de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL.

Todo lo que usted opine es estrictamente confidencial.

En honor a su tiempo, le rogamos comedidamente sea muy breve en sus respuestas.

1. ¿Cuáles son los requisitos exigidos en su institución para postular a un cargo docente?

- _____
- _____
- _____

2. Durante el último año, ¿ha recibido solicitudes de empleo en la institución educativa?

SI NO

- a. En caso de respuesta afirmativa ¿Cuántas aproximadamente? _____

3. ¿Requiere de más personal docente?

SI NO

- a. En caso de respuesta afirmativa, ¿Señale el nivel y ámbito del conocimiento?

NIVEL	Ámbito de conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ 	<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____

4. ¿Cómo considera el desempeño de los docentes con experiencia y los que recién ingresan a la institución educativa?

CON EXPERIENCIA	DOCENTES QUE RECIÉN INGRESAN
<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____ 	<ul style="list-style-type: none"> • _____ • _____ • _____

5. En relación al mejoramiento y desarrollo profesional en la institución educativa, ¿se han planificado cursos de formación continua en los dos últimos años?

SI NO

- a. En caso de respuesta afirmativa ¿cuáles?

- _____
- _____
- _____

³ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

6. Que tipos de incentivos se tienen considerados por parte de la institución educativa , describalos

- _____
- _____
- _____

7. ¿Cuáles son los factores que, según usted, favorecen un buen desempeño laboral?

- _____
- _____
- _____

8. ¿Cuáles son las expectativas con respecto al personal docente, qué demanda de ellos?

- _____
- _____
- _____

9. En torno a las tareas que ejecuta el docente, ¿qué actividades realiza el personal en la institución? (graduados en la UTP)

- _____
- _____
- _____

10. Además de la carga docente ¿qué otras actividades realiza el profesional? (Por ejemplo: Supervisión de campos de acción (alfabetización, cruz roja, servicio de rentas internas, educación vial, inspector, otras) Describalas: (graduados en la UTP)

- _____
- _____
- _____

11. Los docentes de la institución, ¿tienen habilidades adicionales como un valor agregado a la docencia? (graduados en la UTP)

SI NO

a. En caso de respuesta afirmativa ¿Cuáles?

- _____
- _____
- _____

Gracias por su colaboración