



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“SITUACIÓN LABORAL DE TITULADOS DE LA UNIVERSIDAD
TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA – ESCUELA DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN”**

**TRABAJO DE FIN DE CARRERA
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL
TÍTULO DE LICENCIADA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
MENCION EN EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTORA:

Martha Luisa Pujapat Uyunkar

DIRECTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

Mgs. Fabián Jaramillo Serrano

DIRECTORA DE TRABAJO FIN DE CARRERA:

Lcda. Rosario Requena Vivanco

CENTRO UNIVERSITARIO GUALAQUIZA

- 2011 -



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

CERTIFICACIÓN

Lcda. Rosario Requena Vivanco

TUTORA DEL INFORME DE TRABAJO DE FIN DE CARRERA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN U.T.P.L.

CERTIFICA:

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.

Loja, Junio del 2011



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ACTA DE DECLARACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Martha Pujapat declaro ser autora 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 y tesis/trabajos de grado que se realicen a través, o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”

.....
C.I.: 160056416-3



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

AUTORÍA

Las ideas y contenidos expuestos en el presente informe de trabajo de fin de carrera, son de exclusiva responsabilidad de su autora.

.....

C.I.:160056416-3



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

DEDICATORIA

El presente trabajo es fruto de mi esfuerzo y esmero, el cual lo dedico de todo corazón a mis dos hijos hermosos: Zhirley y Steven, por ser los únicos que dan el sentido de mi vida. También a mis familiares por ese apoyo incondicional.

La autora



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

AGRADECIMIENTO

En primer instancia, un agradecimiento a Dios por la vida, luego expreso gratitud especial a la universidad Técnica Particular de Loja por brindar ese espacio para mejorar mi título académico. Un agradecimiento profundo a los diferentes sabios maestros quienes me apoyaron moralmente en el trayecto de mi estudio, para el bienestar de la sociedad. También con reverencia a mi Directora de trabajo de fin de carrera Licenciada Rosario Requena Vivanco quien con alto espíritu de solidaridad me supo guiar para que mi anhelo se haga realidad.

A los directivos de las diferentes instituciones, por permitirme realizar mi trabajo y brindarme todas las facilidades para la investigación a los egresados de la UTPL.

INDICE

Portada.....	i
Certificación.....	ii
Acta de cesión de derechos.....	iii
Autoría.....	iv
Dedicatoria.....	v
Agradecimiento.....	vii
Índice.....	viii
1. RESUMEN	1
2. INTRODUCCIÓN.....	2
3. MARCO TEÓRICO.....	5
3.1 <u>SITUACIÓN LABORAL DOCENTE</u>	
3.1.1 Formación inicial docente y formación continua	6
3.1.2 La contratación y la carrera profesional.....	12
3.1.3 Las condiciones de enseñanza y aprendizaje	14
3.1.4 El género y la profesión docente	17
3.1.5 Síntesis	18
3.2 <u>CONTEXTO LABORAL</u>	
3.2.1 Entorno educativo, la comunidad educativa.....	19
3.2.2 La demanda de educación de calidad.....	27
3.2.3 Políticas educativas: Carta Magna, Plan Nacional de Desarrollo, Ley de Educación, Plan Decenal de Educación, Dirección de Formación Continua, Subsecretaría de Desarrollo Profesional Educativo.....	29
3.2.4 Políticas micro: institucionales.....	36
3.2.5 Síntesis.....	39
3.3 <u>NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE</u>	
3.3.1 Definición.....	40
3.3.2 Competencias profesionales.....	43
3.3.3 Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI.....	45
3.3.4 Competencias profesionales docentes.....	50
3.3.5 Necesidades de formación en el Ecuador.....	55

3.3.6	Síntesis.....	56
4.	<u>METODOLOGÍA</u>	
4.1	Diseño de la investigación	59
4.2	Participantes de la investigación.....	60
4.3	Técnicas e instrumentos de investigación.....	60
4.3.1	Técnicas.....	60
4.3.2	Instrumentos.....	60
4.4	Recursos.....	61
4.4.1	Humanos.....	61
4.4.2	Materiales.....	62
4.4.3	Económicos.....	63
4.5	Procedimiento.....	63
5.	<u>INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</u>	
5.1	Caracterización sociodemográfica.....	65
5.2	Situación laboral	72
5.3	Contexto laboral	86
5.4	Necesidades de formación	94
6.	<u>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</u>	
6.1	Conclusiones.....	99
6.2	Recomendaciones.....	101
7.	<u>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</u>	102
8.	<u>ANEXOS</u>	106

1. RESUMEN

La tesis de grado denominada “Situación Laboral de los Titulados de la Universidad Técnica Particular de Loja Escuela de Ciencias de la Educación” atraviesa dos etapas de investigación. La primera es de carácter teórico-bibliográfico, mientras que, la segunda corresponde a la investigación de campo. En esta última se utilizaron dos cuestionarios.

Para el caso del cuestionario 1: titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación la muestra fue realizada a 5 personas: 4 mujeres y 1 hombre; y para el cuestionario 2: Empleadores/directivos de la Instituciones Educativas la muestra fue realizada a 2 personas: 2 mujeres; las personas investigados son de la provincia de Morona Santiago del Cantón Limón.

Los instrumentos de investigación que se utilizaron fueron:

- Cuestionario 1: titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación.
- Cuestionario 2: Empleadores/directivos de la Instituciones Educativas.

Dentro del trabajo de investigación como resultados más sobresalientes se relacionan con la formación continua que los docentes deben tener para contribuir con una educación de calidad, adicionalmente las instituciones educativas por medio de la implementación de políticas micro-institucionales, se logrará una mejor orientación y direccionamiento de los centros educativos.

Para concluir, en la presente investigación se ha identificado que los profesionales titulados de la UTPL gozan de una estabilidad laboral en el ejercicio de su profesión docente, esto es resultado de la formación eficiente que han recibido en la UTPL.

2. INTRODUCCIÓN

Cada año, las universidades del país producen nuevos titulados en diferentes áreas, la gran cantidad de tales titulados representan una cifra muy significativa con respecto a la población total del Ecuador. Con respecto a esta situación, la mayoría de universidades del país se preocupan por generar más profesionales titulados, y, muchas veces, olvida hacer un seguimiento de sus profesionales titulados. Este hecho ha generado dos problemáticas, por una parte, que los profesionales titulados no hayan encontrado un trabajo acorde a su área de especialización, especialmente las personas tituladas en el área de Ciencias de la Educación, y por otro, que la situación laboral de los titulados sea un tema que carezca de datos reales y actualizados.

Ante esta situación la urgencia de implementar sistemas en los cuales las universidades realicen un seguimiento de sus titulados es imperante, es decir, el papel de las universidades debería ir más allá del simple entregar cada año más profesionales, sino más bien, su objetivo sería el realizar una verdadera investigación acerca de la situación laboral de sus titulados. En cumplimiento de este objetivo, la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) ha desarrollado un programa nacional de investigación que estudia y analiza la situación laboral de sus titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación.

La investigación que plantea la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) intenta diagnosticar de una manera real la situación laboral de los titulados profesionales del período 2005-2010, e identificar, a su vez, las falencias que se han venido generando con respecto al perfil y competencias profesionales de los docentes del área de Ciencias de la Educación. Es por tal motivo que la investigación requiere de un tratamiento sistemático y analítico cuidadoso, puesto que, los resultados obtenidos de la investigación, permitirán

mejorar y optimizar la formación profesional de los titulados del área de Ciencias de la Educación.

La presente investigación gira en torno a un objetivo general el cual pretende determinar la situación laboral de los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL. Los objetivos específicos se desprenden del objetivo general e intentan, primero: caracterizar la situación socio-demográfica de los titulados en la Escuela de CC.EE. de la UTPL; segundo: determinar la relación entre la formación de los titulados con el ámbito laboral; tercero: reconocer el contexto institucional-laboral de los titulados de la Escuela CC.EE. de la UTPL, y cuarto: identificar las necesidades de formación en base al mercado laboral (desde los directivos y/o empleadores).

Tanto el objetivo general como los específicos buscan encontrar las verdaderas competencias que son exigidas por las instituciones educativas en la actualidad, puesto que, luego de la titulación, muchas de estas competencias no están acordes a la necesidad laboral. Los objetivos también nos permiten avizorar la realidad actual de los docentes en cuanto a la realidad de su situación laboral y, además, si actualmente trabajan en áreas relacionadas al campo en el cual fueron titulados.

El trabajo investigativo se fundamenta en un esquema sistemático organizado de la siguiente manera: 1) *marco teórico*, sección donde se tratará exclusivamente la condición del docente en tres capítulos; 2) *metodología*, el cual hace referencia al método utilizado para el estudio de campo, estudiándose adicionalmente los instrumentos y los recursos que intervinieron en la investigación, 3) *análisis y tratamiento de la información*, parte última donde se realizará un estudio estadístico de los resultados obtenidos del trabajo de campo, además del análisis descriptivo correspondiente.

Los resultados obtenidos de la presente investigación ayudarán a mejorar la formación profesional de los titulados de Ciencias de la Educación, a su vez, permitirán conocer la situación laboral actual de los profesionales

titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL. Es por tal razón que la investigación realizada contribuye de manera significativa con el programa nacional de investigación de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), puesto que brinda información real y actualizada.

Finalmente -y en esto reside su particularidad- este proyecto de investigación se presenta como un instrumento de autoevaluación universitaria y académica, de cuyos resultados se derivarán los lineamientos de las acciones que se pretendan seguir para superar cualquier deficiencia en la situación laboral vivida por los titulados de nuestras universidades. De ahí, la trascendencia de investigaciones como la presentada a continuación y que se ofrece a consideración de los lectores.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 SITUACIÓN LABORAL DOCENTE

3.1.1 Formación inicial docente y formación continua.

El aprendizaje es *“un proceso personal e implica un cambio en los conocimientos, los comportamientos o las experiencias socio-afectivas como resultado de una necesidad interna o una demanda del contexto”* (Barrios). Algunos aprendizajes requieren de un facilitador o maestro y otros no, como en el auto-aprendizaje o la instrucción programada. A continuación se hará una aproximación a dos tipos de formación estrechamente vinculadas con el profesional de la docencia.

Formación inicial.

La problemática de la formación suele ser igual en cualquiera de los contextos nacionales en que se pretenda situarla. De esta forma, se destacan las siguientes críticas: 1) que se trata de una formación que no capacita para enfrentar adecuadamente la práctica docente; 2) que está desprovista de conocimientos pedagógicos, y sobrecargada de saberes culturales; finalmente, 4) que se trata de una formación academicista.

Una actitud o un cambio a este tipo de formación, exigiría por parte de los involucrados el asumir una nueva manera de entender la formación inicial de los docentes, para lo cual se requerirían las siguientes condiciones, las cuales se han tomado de las reflexiones de la profesora Mérida Serrano incluidas en su artículo *“Necesidades actuales en la formación inicial de maestras y maestros”* (2009), y que están a continuación en versión adaptada por la tesista:

1. Presentar una actitud de coherencia y compromiso personal y profesional, es decir, legitimar nuestros discursos con nuestras acciones profesionales.

2. Hacer extensiva la evaluación a los aspectos actitudinales del futuro maestro o maestra.
3. Practicar una actitud de tolerancia y respeto hacia el alumnado, de tal manera que no prevalezca el saber dominante del profesorado como único elemento de formación en el aula.
4. Atender a la singularidad de cada estudiante, lo cual implicaría aceptar y fomentar la diversidad del aula a nivel académico y a nivel actitudinal.
5. Explicitar el currículum en la medida de lo posible. a formación de los y las formadoras de Magisterio.

La justificación para la formación profesional inicial, está en: a) la progresiva ampliación de la educación obligatoria por un lado, b) el aumento y la creciente dificultad de los conocimientos a impartir en las aulas. Estos dos aspectos resultan, según el punto de vista de la investigadora, insoslayables cuando se quiere reflexionar sobre la necesidad de una formación inicial. Ello, debido a las exigencias que las sociedades a través de sus instituciones educativas hacen a los que pretenden dedicarse a la docencia. Ya no puede dejarse en manos de improvisados una actividad de gran responsabilidad y trascendencia como es la educación. Asimismo, las cambiantes condiciones de las sociedades modernas hacen necesaria la adquisición de un bagaje teórico especializado, y lo pedagógico no es ajeno a tales exigencias.

Por otra parte, algunos trabajos hablan de las herramientas que una formación académica otorga al aspirante a docente, todo en forma de *“un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal”*(Arregui, et al. 1999), sin olvidar señalar que entre muchos otros objetivos el principal será *“capacitarlo para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación teórica válida”*(Arregui, et al. 1999).

No habrá que olvidar que la formación inicial es el primer contacto que hace el docente con la realidad educativa, su responsabilidad: capacitar al futuro profesional en lo cultural, personal y psicopedagógico, así como prepararlo para llevar a cabo el ejercicio educativo con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias (Arregui, et al. 1999). Por lo tanto, la importancia de la formación inicial en el desenvolvimiento profesional del docente es fundamental no sólo para el principio de su carrera sino para todo el futuro.

La formación inicial es, asimismo, un factor determinante en la decisión de un adulto de continuar su formación ulterior, estableciéndose una estrecha relación entre la formación inicial y la formación continua. A la primera se le exige motive una actitud que conduzca a apreciar la necesidad de una formación permanente en relación a las transformaciones que van dándose en la sociedad.

A continuación se realizó una paráfrasis de los objetivos perseguidos por la formación inicial:

- ✚ Proporcionar conocimientos teóricos suficientes.
- ✚ Relacionar saberes nuevos y antiguos.
- ✚ Incluir conocimientos, estrategias metodológicas, recursos y materiales funcionales.
- ✚ Permitir diversidad en las clases.
- ✚ Considerar las prácticas como relación alumno-realidad escolar.
- ✚ Fomentar el respeto a la diversidad de opiniones, valores, actitudes y posiciones existentes.
- ✚ Promover experiencias interdisciplinarias.
- ✚ Facilitar la discusión que conduzca a clarificar, precisar y reconducir conceptos.
- ✚ Analizar situaciones que permitan percibir la complejidad del hecho educativo.
- ✚ Estimular participación de escuelas.
- ✚ Elaborar culturas alternativas a la predominante.

Promover la investigación.

Se destaca, de entre todos los objetivos señalados, aquel que refiere el incluir conocimientos, estrategias metodológicas, recursos y materiales funcionales, primordialmente porque toda formación inicial debería partir de la adquisición, por parte del futuro docente, de ciertas herramientas metodológicas y teóricas que les resulten útiles para su ejercicio futuro y que estén, a su vez, concebidas para ser aplicadas en contextos específicos y en situaciones reales, no en situaciones ajenas puramente teóricas.

Formación continua.

También llamada educación de adultos, educación o formación permanente, formación en ejercicio, formación técnico profesional, perfeccionamiento, etc., otorgándole cada una de las denominaciones una connotación que puede apuntar a perspectivas que darían diferentes matices al concepto en cuestión. Es a esto a lo que alude Claudia Perlo cuando, refiriéndose a la variedad de denominaciones para nombrar a una misma idea, señala que estarían “*remitiendo a diferentes perspectivas, enfoques y modelos de la formación*”(1998). Esclarecedora es la interpretación que la estudiosa argentina hace a los términos *perfeccionamiento*, *actualización* y *capacitación*.

El primero remitiría a un modelo de tipo tradicional que daría por sobreentendido la existencia de una formación inicial adecuada y que la formación lo que haría es perfeccionar ciertos conocimientos, temas o contenidos. Podría percibirse este tipo de modelo en aquellos docentes que se conforman con lo aprendido en las aulas universitarias y que se ven rezagados frente a lo sabido por sus estudiantes. *Actualización* aludiría a la necesidad del docente a acomodarse a las nuevas tendencias surgidas en el campo científico de la educación, a la manera del individuo que quiere estar a la “moda” en cuestiones pedagógicas. Aquí se podría ejemplificar tal modelo con la actitud de aquellos docentes que no se pierden todo curso que les suena novedoso, sin

preocuparse en averiguar qué utilidad y qué funcionalidad tiene el mismo con el contexto de su clase. Entre ambos modelos de formación estaría aquel incluido en el término *capacitación* el cual cuestionaría la capacidad del docente para resolver problemas que se le presentan en la práctica educativa y que requeriría la urgencia de una capacitación. (1998)

Siguiendo a Marina Camargo y otros, se puede señalar a la formación continua como aquel proceso de actualización que le permite al profesional de la docencia efectuar su práctica profesional y pedagógica de un modo significativo, pertinente y adaptado a las condiciones sociales contemporáneas en que se desarrolla y pendiente de los tipos de poblaciones con quienes trabaja (Camargo Abello & otros.). Denominar a la formación como ‘continua’ implica “*entenderla como un proceso intencional que se inicia en la formación de grado, y que continúa durante todo el ejercicio de la profesión docente*”(Perlo, 1998).

Un proceso organizado en dos grandes campos: a) el de la formación general: donde se incluyen tareas como la mediación pedagógica, currículum, institución escolar, sistema educativo y contenidos como: los supuestos previos del docente, el proceso curricular, evolución histórica y características actuales de la docencia, carrera docente y evaluación profesional; y b) el de la formación específica: contenidos teórico-metodológicos característicos de cada área de conocimiento en particular.

En este proceso de capacitación es necesario estar al tanto de los aspectos que en él confluyen, los cuales podrían resumirse en los siguientes apartados:

- a) Las disciplinas que se pretenden transmitir y recrear: Aquí sería el mismo docente quien postularía las necesidades de formación relacionadas con el saber científico del que proceden las asignaturas.
- b) El saber pedagógico: Las necesidades planteadas por el docente tendrían que ver con los enfoques y modelos pedagógicos y

curriculares, con la didáctica y los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- c) La práctica pedagógica: Desde esta perspectiva el docente podría tener requerimientos teóricos y prácticos para continuar su desarrollo y realización personal.

El objetivo de esta formación sería preparar a los futuros docentes para saber enseñar, lo que supondría prepararlos para que puedan diseñar, conducir y evaluar estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje de alumnas y alumnos.

Otros enfoques abordan la relación existente entre formación inicial y formación continua: las falencias de la primera, justifican la existencia de la segunda. Lo cual implica que el docente ha de cambiar la creencia que señala que la formación inicial es el fundamento de cualquier actuación profesional posterior y asumir en cambio una actitud de formación que actualice los aprendizajes y amplíe los campos de la praxis investigativa durante toda la vida. (Manual del educador, 2001). También se ha hablado sobre las dos vías de la formación continua: hacia la educación ‘formal’, y hacia la ‘no formal’, condición para que los excluidos al sistema escolar no resulten excluidos del sistema de formación desarrollada. (2001)

Son muchas las causales que motivan al docente y a la sociedad hacia la necesidad de una formación continua, se señalan tres de ellas:

- Los cuatro pilares esenciales establecidos por la Comisión Internacional sobre Educación del siglo XXI: el ‘aprender a conocer’, fundamento para la acción y reflexión de la comunidad educativa, específicamente el postulado: *“maestros y alumnos han de adoptar una actitud de actualización de conocimientos y de renovación en las formas de aprender”* (Manual del educador, 2001).

- El nivel de formación básica adquirido por el docente, el diploma y la herencia cultural. (2001).

- Los cambios en el conocimiento, las ciencias y la técnica. El incesante avance de las humanidades, las ciencias y las tecnologías (por ejemplo la actual omnipresencia de las TIC's en nuestras cotidianidades), junto a la infinita variedad de comunidades, escuelas y alumnos.

Con respecto a las características de la formación continua desarrollada en los centros de formación docente latinoamericanos se han señalado las siguientes: 1. realizada fuera del lugar de trabajo, 2. resultante de una propuesta homogénea, 3. individualizada, 4. enfocada en el punto de vista de la enseñanza. 5. Académica. 6. basada en un modelo frontal de la enseñanza. 7. incoherente con modelos pedagógicos contemporáneos (Cárdenas Colmener, Rodríguez Céspedes, & Torres, 2000). Pero a su vez las soluciones son posibles siempre y cuando se asuman las siguientes actitudes y se considere: 1. La formación inicial y la continua como un continuum. 2. la integración de la teoría y la práctica. 3. la *investigación-acción* asumida de forma colectiva por los docentes. 4. el perfeccionamiento docente debe partir del lugar real de trabajo. 5. la capacitación del profesorado. 6. controlar la obsesión 'meritocrática' (Cárdenas Colmener, Rodríguez Céspedes, & Torres, 2000). Es decir, los defectos de la formación continua no han sido planteados sin considerar las posibles soluciones a los mismos, las que se pueden desarrollar en los centros de formación sin necesidad de cambiar sustancialmente las condiciones, ni dependiendo de grandes presupuestos, sino simplemente, cambiando la actitud de la enseñanza que se imparte a los docentes en proceso de perfeccionamiento.

3.1.2 La contratación y la carrera profesional

La contratación docente

Al ser la contratación el instante inicial de la carrera de todo profesional, las condicionantes, parámetros y directrices que incluya serán de suma importancia para las partes involucradas: el contratado y el contratante. Más aún en una profesión como la docencia, tan susceptible y tradicionalmente maltratada en cuestiones laborales. Sin embargo, en las actuales circunstancias de reivindicación social, política y económica del magisterio ecuatoriano las políticas de contratación docente han experimentado una verdadera transformación y han sido asumidas por las autoridades educativas con auténtica seriedad. Se debería entender, así lo cree la investigadora, que los contratos públicos no deben ser ejemplos de generosidad con dinero ajeno, ni de austeridad injusta, más bien, deben pretender establecer parámetros justos y eficientes en bien de todos los ecuatorianos.

La carrera profesional

Antes de abordar la cuestión de la carrera profesional del docente, habrá que realizar una breve aproximación a un tema que parecería poco importante pero que todavía suele ser motivo de reflexión entre los teóricos y la ciudadanía: la acuciante consideración de si la docencia es una profesión. El debate sobre si el maestro es o no un profesional de la educación se remonta a los años cincuenta del siglo pasado, momento en que habría comenzado a documentarse el deficiente estatus universitario de las escuelas normalistas. La pregunta que nació de esta situación es “¿cómo iba a ser posible conferir a la docencia un perfil profesional exactamente descriptible y un catálogo perfectamente definible de funciones profesionales?”(Camargo Abello & otros)

Se puede aprovechar la pregunta anterior para – siguiendo para ello los aportes de Musgrave(1972)– hacer un ejercicio comparativo entre las características

que este autor establece como comunes a todas las profesiones y la actividad docente. Así, se coincidiría con Musgrave en su señalamiento de la docencia como una verdadera profesión. Entre las características que Musgrave señala propias de las profesiones están:

1) *El poseer conocimientos precisos.* Podría señalarse que así como a un individuo que ejerce cualquiera de las actividades consideradas tradicionalmente como profesiones se le exige el dominio de ciertos conocimientos y saberes específicos, de modo similar al docente se le supone dueño de un bagaje de destrezas y conocimientos específicos de la educación (pedagógicos, didácticos, etc.).

2) *la aceptación por parte de la opinión pública.* Una de las situaciones con las que se encuentra el docente es justamente el poco o nulo prestigio que su actividad tiene dentro de la sociedad. Aparte de los mismos docentes -y a veces ni siquiera entre ellos mismos- parece existir escaso respeto a la actividad docente. Se la ve como una profesión de segunda categoría a la que se recurre momentáneamente mientras se consigue una profesión más atractiva. Los docentes finalmente se convencen de tal prejuicio y desertan definitivamente. Sin embargo, al lado del poco reconocimiento a la profesión, existen otras causales que van minando la satisfacción del maestro como: a) la ausencia de respaldo de los colegas. b) la falta de autonomía en la enseñanza. c) los bajos ingresos. d) las demasiadas obligaciones ajenas a la enseñanza. e) las aulas carentes de alumnos con inquietudes.

3.1.3 Las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Una primera consideración con respecto a las condiciones de enseñanza-aprendizaje es la importancia del espacio, como condición que favorece las relaciones entre los niños y el ambiente. El ambiente o contexto en el que se produce el comportamiento posee sus propias estructuras (límites físicos,

atributos funcionales, recursos disponibles, etc.) que facilitan, limitan y ordenan la conducta de los sujetos. En segundo lugar, debemos considerar el ambiente como contexto de aprendizajes y de significados. Estas dos dimensiones, la importancia del espacio como condición que favorece las relaciones entre los niños, y el ambiente, como contexto de aprendizajes y de significados nos llevan a formular dos precisiones:

Todo lo que el niño hace o aprende tiene lugar en un espacio. Éste por sus características positivas o negativas, repercute en su aprendizaje con distintos niveles de posibilidades y limitaciones para su desarrollo.

Como contexto de significados, la organización del aula, relacionada con la distribución del equipamiento, tiene gran influencia en la acción educativa. Esto nos exige la toma de conciencia de que la organización de los ambientes influye en el logro de determinados aprendizajes. De esta manera, el ambiente educativo, bien puede constituir un verdadero laboratorio que ofrece muchas y variadas experiencias o, contrariamente, puede convertirse en un lugar de actividades rutinarias que no motivan la participación activa de las niñas y niños.

Se apunta hacia los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones y raras veces al papel de los padres y su actitud de creer que su responsabilidad acaba donde empieza la de los maestros. Por su parte, los profesores en la búsqueda de solución al problema se preocupan por desarrollar un tipo particular de motivación en sus estudiantes, "la motivación para aprender", la cual consta de muchos elementos, entre los que se incluyen la planeación, concentración en la meta, conciencia de lo que se pretende aprender y cómo se pretende aprenderlo, búsqueda activa de nueva información, percepciones claras de la retroalimentación, elogio y satisfacción por el logro y ninguna ansiedad o temor al fracaso.

Otro factor determinante a la hora que un individuo aprende es el hecho de que hay algunos alumnos que aprenden ciertos temas con más facilidad que otros.

En ello intervienen varios factores: los que dependen del sujeto que aprende (la inteligencia, la motivación, la participación activa, la edad y las experiencias previas) y los inherentes a las modalidades de presentación de los estímulos, es decir, se tienen modalidades favorables para el aprendizaje cuando la respuesta al estímulo va seguida de un premio o castigo, o cuando el individuo tiene conocimiento del resultado de su actividad y se siente guiado y controlado por una mano experta.

Las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje se mejoran con la pertinencia de los contenidos, personal docente altamente capacitado y con aptitudes y actitudes pedagógicas, con una infraestructura tecnológica adecuada y con el interés manifiesto de los estudiantes, logrando formar no solo profesionales, sino y más importante personas que puedan enfrentarse con éxito a la realidad social en la que participan.

No es posible hablar de calidad educativa sin pensar en políticas que atiendan simultáneamente a la construcción de edificios equipados para generar las condiciones de posibilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, con un número razonable de estudiantes por curso, dotados de un personal suficiente en cantidad y especificidad, que a su vez esté bien remunerado y que tenga garantizados procesos de formación permanente que posibiliten la reflexión sobre la propia práctica pedagógica para su mejoramiento. Por otra parte, dado que venimos de varias décadas de destrucción permanente y sistemática del sistema educativo, en un contexto donde se dañó seriamente la capacidad de intervención del Estado y en el cual aún subsisten índices de pobreza superiores al 25%, es imprescindible acompañar este conjunto de políticas con medidas socioeducativas para sostener la escolarización de los sectores más vulnerables.

Sin embargo, una visión que parecería de alguna manera contraria a confiar demasiado en la influencia que el mejoramiento de las condiciones laborales pueda ejercer en la calidad de la enseñanza-aprendizaje es la de Marina

Camargo quien señala -después de advertir la imposibilidad de una profesionalización sin unas adecuadas condiciones de trabajo- que el otorgamiento de estas mejoras (traducidas en incremento de remuneraciones, la promoción laboral y el reconocimiento social) no garantizaría un mejor nivel profesional ni una mejor docencia, menos aún “*cuando se conceden sin atender al desempeño laboral*” (Camargo Abello & otros).

3.1.4 El género y la profesión docente

Para efectivizar los cambios del lugar de la mujer y lograr el equilibrio de géneros es necesario el compromiso de la actividad docente con la ‘transversalidad’ de género en cada hecho pedagógico. Es imprescindible que la temática de la igualdad de género sea asumida, comprendida y defendida por los docentes y las docentes desde su formación en todos los niveles.

Los avances en los estudios de género, las formulaciones sobre la equidad en los derechos cívicos y los cambios en los distintos campos científicos van derribando postulados y prejuicios. Será durante la formación docente la oportunidad para que cada futuro enseñante revise su propia biografía escolar y allí en la situación real de aprendizaje, pueda reconocer cómo otorga legitimidad al discurso de la autoridad pedagógica que instituye como “natural” la arbitraria supremacía de lo masculino y logren modificarse para no reproducir la arbitrariedad ya interiorizada.

Habrá que contribuir a la formación de trabajadores/as de la educación que puedan cuestionar la multideterminación social, histórica, política económica, de sexo, étnica, e inconsciente de la constitución de la subjetividad de varones y mujeres, para que los docentes lleguen al reconocimiento de los modos de ser al asumir temas como el género y entenderlo como una construcción cultural sobrepuesta al sexo, para que puedan aportar y transformar el hecho educativo en cada tiempo y lugar en que les toque actuar.

3.1.5 Síntesis.

Primero se trató el tema de la formación inicial cuya justificación estaría en la progresiva ampliación de la educación obligatoria por un lado, el aumento y la creciente dificultad de los conocimientos a impartir en las aulas y cuyo principal objetivo sería capacitar al aspirante a docente para asumir la tarea educativa en toda su complejidad. Se señalaron como objetivos secundarios: proporcionar conocimientos teóricos suficientes, incluir conocimientos, estrategias metodológicas, entre otros. En lo que respecta a la formación continua se la definió como aquel proceso de actualización que le permite al profesional de la docencia efectuar su práctica profesional y pedagógica de un modo significativo, pertinente y adaptado a las condiciones sociales contemporáneas.

Posteriormente se abordó el tema de la contratación, señalándose que las condicionantes, parámetros y directrices que incluya serán de suma importancia para las partes involucradas: el contratado y el contratante; se trató, asimismo, la cuestión siempre problemática de la carrera profesional docente, a la consideración de la actividad docente como profesión, a la caracterización de las profesiones, al poco o nulo prestigio que posee la docencia dentro de la sociedad y a otras causales de la insatisfacción del maestro.

A continuación se abordó las condiciones de enseñanza-aprendizaje, abordándose la importancia del espacio, como condición que favorece las relaciones entre los niños y el ambiente. Así mismo se señaló al ambiente como contexto de aprendizajes y de significados. Otro factor determinante a la hora que un individuo aprende es la facilidad que unos alumnos demuestran y la dificultad en el aprendizaje de otros. Para concluir este subcapítulo se señaló que la pertinencia de los contenidos, personal docente altamente capacitado y

con aptitudes y actitudes pedagógicas, etc., mejoran las condiciones de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se hizo una aproximación al tema del género y la profesión docente señalándose que si se pretende alcanzar un equilibrio de géneros es necesario el compromiso de la actividad docente con la ‘transversalidad’ de género en cada hecho educativo. Además se apuntó que los prejuicios van siendo derribados por los avances en los estudios de género, las formulaciones sobre la equidad en los derechos cívicos y los cambios en los distintos campos científicos.

3.2 CONTEXTO LABORAL

3.2.1 Entorno Educativo, la comunidad educativa.

Las instituciones educativas requieren de un conjunto de elementos para poder ejercer su función diariamente, así como de un conjunto de personas cuyos intereses y actividades giran en torno al hecho educativo y que trabajan de manera grupal con el fin de lograr objetivos comunes. El término ‘comunidad educativa’ inmediatamente remite a este conjunto, al mismo tiempo que se constituye en una generadora de nuevas metodologías pedagógicas y didácticas. Un ente arbitral es necesario para lograr la coherencia interna de estos elementos (los profesores, los alumnos, los padres de los alumnos, el personal de Administración y Servicios y el entorno).

Sin embargo, este elemento de arbitraje, representado generalmente por el/la director/a puede tener sus propias características dependiendo de las aptitudes y convicciones de quien cumple tal función. Según Teixidó, citado por Arregui (1999), habría tres estilos de dirección, los cuales resulta necesario conocerlos porque los profesionales de la docencia, una vez involucrados en su ejercicio laboral, se encontrarán con directores que desempeñen uno u otro estilo de dirección:

1. *Autoritario*: Concibe que las decisiones deben ser tomadas de forma vertical y desde una visión unipersonal. Sólo después de ser tomada la decisión será dada a conocer a los demás miembros de la organización. Esta actitud, aunque resulte eficiente a corto plazo, comienza a generar inconvenientes y desfases entre las aspiraciones educativas de la comunidad y los resultados obtenidos, principalmente porque las implementaciones pedagógicas, por ejemplo, que se pretendan desarrollar pueden responder a una visión única, la del director, y no a la de toda la comunidad.
2. *Consultivo*: La descentralización en la toma de decisiones va ocurriendo de manera progresiva. Los trabajadores participan activamente en las decisiones a través de la postulación de ideas o manifestando sus puntos de vista con respecto a las cuestiones puestas en discusión. Sin embargo, continúa en manos de la autoridad principal la decisión definitiva. Sin embargo, esta actitud directiva puede ser una simple ‘fachada’ o una cortina de humo para esconder una actitud todavía totalitaria disfrazada de apariencia democrática, pues como se señaló anteriormente, las decisiones siguen siendo tomadas por una sola persona.
3. *Participativo*: La participación de los integrantes de la institución, sistemática y regular, es auspiciada, amparada y hasta motivada por la autoridad del plantel. Es factible reconocer a un estilo de dirección como participativo, cuando los integrantes de la institución educativa se sienten verdaderos artífices de las políticas educativas que se implementan en el centro, mientras que un estilo no ‘involucrador’ se evidencia en la apatía manifestada por el cuerpo docente con respecto a los rumbos asumidos por la institución donde labora.

Pero así como hay varios estilos directivos, existen diversos tipos de instituciones, centros educativos o colegios. Partamos considerando la existencia de instituciones autoritarias, consultivas y participativas. Asimismo,

cuestión de gran importancia para ser considerada en esta investigación, es la variedad de instituciones existentes, puesto que versiones de los centros educativos aquí referidos serán descritos por los titulados -sujetos de esta tesis- y el conocimiento, aunque panorámico, de sus particularidades servirá para ir entendiendo la situación laboral real de los titulados.

1. La primera caracterización obedece a la tripe visión paradigmática de Habermas(Lorenzo, 2003), de ello resulta la clasificación de las escuelas en :

a) Eficientistas: las escuelas como organizaciones que deben dar resultados tangibles:

- Escuelas de excelencia, cuyas raíces están en los movimientos de Gestión de Calidad.
- Escuelas eficaces. Partiendo de que unas escuelas funcionan mejor que otras, se trata de identificar sus características.
- Centros o aulas inteligentes, con una fuerte orientación hacia las TIC.
- Escuelas aceleradas, con un uso generalizado de las TIC y orientadas hacia modelos integradores y colaborativos.
- Escuelas ‘charter’, propiciadas por grupos de familias que buscan un tipo específico de centro.
- Centros de tele-formación: ciber-escuelas, aulas virtuales.

Podría calificarse a estas escuelas como instituciones alineadas con una cultura utilitarista y con una visión eminentemente empresarial, donde aspectos como la solidaridad, el placer del conocimiento, las manifestaciones artísticas, el trabajo comunitario, etc., son relegados por la consideración a actividades de

una aplicación inmediata, evidenciando con ello la ausencia de una visión humana plena e incluyente.

b) Fenomenológica: interpretativa o simbólica, que incide más en lo que esta realidad tangible significa para cada uno de sus miembros, incorporando a la organización los significados y los procesos mediante los cuales los sujetos construyen estos resultados.

- Organizaciones que aprenden.
- Organizaciones emocionales, considerando la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y las aportaciones sobre la inteligencia emocional de Coleman.
- La escuela inclusiva, centrada en la atención a la diversidad y la integración de todos los alumnos. donde se reconoce lo que cada uno puede ofrecer a la comunidad escolar.
- Escuelas con agrupamientos flexibles.
- Escuela total, entendida como un paraguas bajo el cual se desarrolla toda la vida humana entendida como una permanente educación.

Parecería que este tipo de escuela se aleja de la visión ‘eficientista’ referida anteriormente para, más bien, acercarse a una postura inclusiva y modernizante, afín a las corrientes pedagógicas europeas y cosmopolitas; sin embargo, sus evidentes omisiones en aspectos como el involucramiento con la comunidad o la solidaridad, así como su tendencia a un individualismo pedagógico, vuelve necesaria la postulación de un tipo de institución que se concreta en la que viene a continuación:

c) Socio-crítica: considera que estos modelos nunca son neutros, y siempre están al servicio de intereses o grupos.

- Visión micropolítica de la escuela, en la que su dinámica puede explicarse a partir de la consideración de las tensiones entre grupos (con intereses distintos) dentro del centro.
- La escuela como organización ética, ya que educar siempre significa encontrarse con el mundo de los valores.
- Instituciones de educación no formal.

2. Según los diferentes modelos organizativos (Arregui, et al. 1999):

- a. Modelos formales
- b. Modelos políticos
- c. Modelos subjetivos
- d. Modelos democráticos
- e. Modelos ambiguos

Vale considerar que dependiendo del modelo asumido por el centro educativo y, por ende, por los docentes, se actuará de forma autoritaria, burocrática, tecnocrática o democrática; por ello la importancia de asumir un modelo organizativo que no contradiga los intereses de una educación participativa, democrática e incluyente.

3. Una tercera clasificación obedece a las relaciones y actitudes mantenidas por los centros educativos (Martínez-Otero Pérez, 2006):

- a) *Instructiva.*
- b) *Ética.*
- c) *Afectiva.*
- d) *Motivadora.*
- e) *Social.*

Los componentes de la comunidad educativa:

1. Órganos de gobierno: Constituida por los equipos directivos y rectores. Posee una connotación ejecutiva y una capacidad decisora. Algunos estudios (Manual del educador, 2001) los sub-clasifican en ‘colegiados’ y ‘unipersonales’. A continuación se presenta dicha clasificación, acompañada de las apreciaciones de la investigadora:

Colegiados:

- ✎ Consejo Escolar: El Consejo Escolar del Centro es el órgano de participación de los diferentes miembros de la Comunidad Educativa y ejerce sus funciones de acuerdo a la legislación vigente. El máximo órgano en el dictado y aprobación de las directrices que rigen el centro. Sería ideal que el consenso democrático fuese el instrumento que guíe las decisiones que se toman en el Consejo escolar, pero asimismo, sería idóneo que las decisiones tomadas fueran trascendentes para el aspecto pedagógico, primordialmente, y no desviadas a caminos inútiles.

Está compuesto por:

- ✚ Equipo Directivo:
- ✚ Representantes de los profesores:
- ✚ Representantes de los padres:

- ✎ Claustro: También llamado ‘plantilla del centro’ (Parramón ediciones, 2001). Es el órgano propio de participación de los maestros en el Centro. Planifica, coordina y decide sobre todos los aspectos docentes del mismo. Informa al consejo escolar, eleva peticiones y ejecuta otras actividades aunque carezca de capacidad decisoria. Su versión en el caso de las instituciones educativas sería lo que se conoce como ‘Áreas’, las cuales se

organizan de acuerdo a las materias que se imparten, por ejemplo existiría en los centros secundarios el área de Ciencias Exactas, de Ciencias Sociales, de Lengua y Literatura, etc.

✚ Profesoras de Educación Infantil.

✚ Profesores de Educación Primaria.

✚ Profesores de Secundaria, por áreas.

Unipersonales:

✚ Directores/as: Quienes asumen la representación del centro, hacen que se cumplan las leyes, presiden los órganos y comisiones colectivas, etc. Ostentan un rol eminentemente administrativo si se enfoca su función desde un punto de vista administrativo. El director debe ser “*un impulsor de la renovación pedagógica, un líder que dinamice el trabajo de sus compañeros y coordinador de esfuerzos*” (Parramón ediciones, 2001). Es decir, que el director debería perder ese carácter de autoridad enclaustrado en la tradición, para pasar a convertirse en el primero en apersonarse cuando de renovación educativa se trata.

✚ Jefes/as de estudios: Al ejercer la jefatura del personal docente, le compete coordinar las cuestiones pedagógicas relacionadas a las actividades pedagógicas y didácticas, temas de horarios, aspectos de la evaluación, entre otros. Sin lugar a dudas, un aliado del director en todas las cuestiones que tienen que ver con la transformación educativa de la institución, aunque asimismo podría convertirse en una traba burocrática a tales afanes si no asume su papel de intermediario e impulsador.

2. Docentes:

Conjunto de personas que tienen a su cargo un grupo específico de estudiantes. Estructura de coordinación horizontal que sirve de marco de referencia para el niño. Se hace una sub-clasificación entre:

- ☞ Equipo de ciclo: Todos los docentes que ejercen su actividad en un ciclo educativo establecido: tutorías y especialistas.
- ☞ Equipos de nivel: Todos los docentes que ejercen su actividad en el mismo ciclo educativo.

3. Alumnado:

Destinatarios y beneficiarios de la educación del Centro. Participan en las actividades escolares, extraescolares y complementarias. Su agrupación en los centros escolares puede considerarse desde una perspectiva vertical u horizontal. Se pretende involucrar cada vez más a los estudiantes con las cuestiones concernientes al centro, para lo cual, su participación en consejos de estudiantes es siempre necesaria.

4. Padres de familia:

Aceptan las Finalidades Educativas y el Proyecto Curricular del Centro, participan y colaboran en el proceso educativo de sus hijos. Utilizan para ello las reuniones, las entrevistas, las tutorías, etc. Su participación, según algunos autores, es escasa debido a que están en minoría y en la práctica no pueden decidir sobre las cuestiones educativas (Parramón ediciones, 2001). Desde la experiencia ecuatoriana y, específicamente, desde la observada en los centros educativos particulares, podría constatarse más bien, la enorme injerencia que los padres de familia ejercen en las decisiones administrativas y pedagógicas tomadas, aun cuando su influencia se manifiesta sutilmente. Es reconocido por los miembros de la comunidad educativa que al ser las instituciones particulares sustentadas por el dinero de los padres de familia ellas se vuelven dependientes de las exigencias que estos últimos hacen a educadores y

autoridades, llegando su poder a influir en decisiones como los modelos de enseñanza que se asumirán y las calificaciones.

5. Personal de Administración y Servicios:

Ayudan al funcionamiento del Centro a través de los servicios que desempeñan y su participación dentro de la comunidad educativa queda reducida a su presencia física en los órganos colegiados. Lo integran:

- ✚ Administración.
- ✚ Conserje.
- ✚ Comedor.
- ✚ Limpieza.

6. El entorno educativo:

Comprende los elementos externos condicionados por la ubicación geográfica del instituto, el nivel socioeconómico y cultural de las personas que habitan en la zona cercana al centro, cada una de las regulaciones establecidas para el desempeño de los institutos, las agrupaciones sociales y comunitarias, etc.

3.2.2 La demanda de educación en calidad.

El término 'calidad educativa', 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 (Ministerio de Educación y Ciencia de España):

- filosofía (relevancia)
- pedagogía (eficacia)

- cultura (pertinencia)
- sociedad (equidad)
- economía (eficacia)

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.

La calidad en la educación asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta.

Además se señala en esta investigación 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.

En la búsqueda de las fuentes donde se originan las actuales demandas por una educación de calidad podría señalarse a la misma modernidad como una de las impulsoras de este afán. Y en esta demanda, como señala Marina Camargo (s/a, pág. 82), serían los docentes quienes asumen gran parte de esta responsabilidad.

3.2.3 Políticas educativas.

Carta Magna:

El sistema educativo a partir del año 2008 empieza a fortalecerse y re-direcciona su camino hacia el mejoramiento de la calidad de educación, debido principalmente a los cambios sustanciales que se dan dentro de la Constitución (Asamblea Nacional 2008). Un claro ejemplo de ello los artículos 348 y 349 que señalan textualmente lo siguiente:

Art. 348.- La educación pública será gratuita y el Estado la financiará de manera oportuna, regular y suficiente. La distribución de los recursos destinados a la educación se regirá por criterios de equidad social, poblacional y territorial, entre otros. El Estado financiará la educación especial y podrá apoyar financieramente a la educación fiscomisional, artesanal y comunitaria (...) Las instituciones educativas que reciban financiamiento público no tendrán fines de lucro. La falta de transferencia de recursos en las condiciones señaladas será sancionada con la destitución de la autoridad y de las servidoras y servidores públicos remisos de su obligación.

Art. 349.- El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico, una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón. Establecerá un sistema

nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente. (M.E.E, 2011).

Con la Constitución de 2008 el Estado pasa a ser una especie de garante y regulador del sistema nacional de Educación, por encima del Ministerio de Educación, el cual aspira mejorar la educación en todos sus niveles, y de igual manera mejorar los salarios de los maestros de las instituciones públicas del país.

Plan Nacional de Desarrollo.

El Plan Nacional de Desarrollo expedido en el año 2007(Senplades, 2011), tiene una duración de tres años, se lo realizó con la intención de optimizar la calidad de vida y los servicios públicos, especialmente en lo que tiene que ver con la educación. Es que la educación es un aspecto muy importante que toma en cuenta el Plan de Desarrollo, puesto se había comprobado la deficiencia en materia educativa mantenida durante años en este país, por tal razón, impulsándose las siguientes políticas educativas, las que se incluyen a continuación acompañadas de los aportes personales de la tesista:

- **Acceso universal a la educación de calidad:** Con esta política se busca incrementar los porcentajes de acceso a la educación inicial, básica, media y superior, disminuir el rezago educativo y la deserción escolar.
- **Educación de calidad, intercultural e inclusiva desde un enfoque de derechos para fortalecer la formación ciudadana, la unidad en la diversidad y desarrollar plenamente las capacidades de las personas:** Un tercer punto tiene que ver con los y las docentes, quienes deben gozar de condiciones laborales que los estimulen y motiven. tener acceso a procesos de formación y actualización profesional

continua y estructurada. Se promoverá, de manera especial, el incremento de profesores en las escuelas uni-docentes.

- **Capacidades para el desarrollo humano sustentable y procesos de formación continua para la vida, con enfoque de género, generacional e intercultural:** La generación de capacidades para el desarrollo humano comprende no solamente los procesos de formación que están relacionados con el trabajo productivo y el empleo (el saber hacer), sino también aquellas iniciativas de formación que buscan ampliar las capacidades del ser. es decir aquellos procesos educativos que nos vuelven mejores seres humanos y que se convierten en constructores de sentidos y de sociedad.
- **Fortalecer el sistema de educación intercultural bilingüe:** La creación del subsistema de educación intercultural bilingüe fue resultado de un proceso histórico de lucha de los pueblos indígenas en el Ecuador y sin duda fue un factor fundamental para ampliar la democracia y la interculturalidad en el país, por lo que debe ser fortalecido y potenciado con el fin de ampliar las capacidades de los pueblos y nacionalidades del país desde una perspectiva de unidad en la diversidad.
- **Investigación científica y la innovación tecnológica para propiciar procesos sostenibles de desarrollo:** Fomentar la investigación científica y la innovación tecnológica es esencial para promover procesos de desarrollo que potencien las capacidades locales, fortaleciendo la soberanía nacional y la articulación inteligente al sistema del mundo contemporáneo.
- **Acceso a la información y a las nuevas tecnologías de información y comunicación para fortalecer el ejercicio de la ciudadanía:** El acceso constante y oportuno a medios de información y comunicación permite a la ciudadanía la posibilidad de participar en la vida económica, social y cultural.

- **Garantizar una alimentación saludable, disminuir drásticamente las deficiencias nutricionales:** El Estado juega un papel fundamental en la promoción, difusión y estímulo a la producción de alimentos que cumplan con requerimientos indispensables para satisfacer un consumo sano y provisto de los nutrientes necesarios.

Ley de Educación.

La ley de Educación (M.E.E. 2010), intenta proteger al sistema Nacional de Educación, además, busca resguardar al docente a través del uso de sus derechos e intenta que el trabajo del docente ecuatoriano sea reconocido por medio de un salario justo. La ley de Educación se inscribe bajo los siguientes principios:

Art.3- Principios educativos.- Los principios educativos son los criterios jurídicos y conceptuales que originan, sustentan y rigen las decisiones y actividades en el ámbito educativo. La actividad educativa se desarrolla atendiendo los siguientes principios generales:

- a) Equidad e Inclusión.
- b) Calidad.
- c) Calidez.
- d) Integralidad.
- e) Laicidad.
- f) Ciudadanía democrática.
- g) Interculturalidad.
- h) Especificidad Cultural y Lingüística.
- i) Pluralismo político e ideológico.
- j) Articulación.
- k) Unicidad y apertura.
- l) Obligatoriedad.

- m) Gratuidad.
- n) Acceso y permanencia.
- o) Participación y corresponsabilidad.-

Los actores educativos junto con el Estado son corresponsables en el desarrollo de los procesos educativos. Se busca establecer una gestión escolar compartida entre los distintos miembros de la comunidad: directivos, docentes, estudiantes, madres y padres de familia y otros actores sociales. Este proceso implica que estos actores sociales ejecuten acciones que contribuyan al desarrollo integral de la comunidad y garanticen la utilización de sus instalaciones y servicios para favorecer dicho desarrollo. Es decir, se involucra a toda la comunidad en el proceso educativo, convirtiendo a los ciudadanos en constructores y no sólo beneficiarios de su propio futuro.

- p) Transparencia y exigibilidad.

Como señala el principio “o) Participación y corresponsabilidad”, los responsables de la educación no son simplemente los maestros sino que el Estado ecuatoriano vela por la seguridad laboral de ellos. En este sentido cabe recalcar que los maestros en el Ecuador en la actualidad perciben un mayor salario, gracias al nuevo escalafón que ha propuesto la Ley de Educación, cambiando de esta manera el sueldo del maestro ecuatoriano de \$330 a \$612, siendo un aumento de casi el 100%. Valdría considerar esta alza en la remuneración como una muestra palpable -y no sólo de palabra- de la actitud renovada como se está asumiendo la educación en los tiempos actuales. El alza en los salarios de los docentes redundará en una mayor capacidad del maestro para adquirir textos que lo actualicen con respecto a su formación y a los acontecimientos que ocurren en el mundo en el campo de la ciencia y la cultura.

Plan Decenal de Educación:

Las políticas educativas que plantea el Plan Decenal 2006 – 2015 (Senplades, 2011), son, condensadas por la tesista, las siguientes:

1. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.
2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo: Garantizar que los estudiantes que egresan del sistema educativo cuenten con competencias pertinentes para su correcto desarrollo e inclusión social.
7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida: Estimular el ingreso a la carrera de formación docente mejorando su formación inicial, la oferta de sus condiciones de trabajo, calidad de vida y la percepción de la comunidad frente a su rol.
8. Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

En el Plan Decenal de Educación podemos identificar dos políticas que se relacionan, estas son la Política 6 y la Política 7. Ambas políticas enuncian el mejoramiento en la calidad de educación, para lo cual, el Estado necesita estimular la carrera docente por medio de mejoras salariales, mayor capacitación entre otras cosas.

Dinamep (Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional):

La Dinamep(M.E.E. 2011), es un sistema Nacional que busca el mejoramiento de los docentes en la educación pública del país (Ministerio de Educación del Ecuador).Con laDinamep el Ministerio de Educación intenta mejorar la calidad de los docentes en la educación pública del país:

- La Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional –Dinamep-, como rectora del desarrollo profesional de los docentes que laboran en el sistema educativo, lidera los procesos de Formación Docente y de Capacitación y Perfeccionamiento Profesional en servicio.
- La formación inicial y la capacitación y el perfeccionamiento de los docentes en servicio, se constituyen en los pilares fundamentales para la aplicación del Modelo de Desarrollo Profesional, que de manera sistémica, progresiva y financiada, deberá atender la cualificación de todos los docentes del sistema educativo nacional que deberá ser: Universal, Permanente, Funcional y Gratuita.
- Mediante una adecuada capacitación continua, no sólo que el Ministerio de Educación garantiza el mejoramiento de la calidad de Educación, sino que además, los docentes se preparan de una manera más continua y responsable, generando servidores públicos muy capacitados.

Es indudable la estrecha relación que esta institución estatal tiene con el verdadero cambio educativo, pues no se puede pensar en una transformación

pedagógica en el Ecuador, sin que los docentes sean continuamente capacitados. Además, es fácil percibir las coincidencias entre los objetivos que se plantea la Dinamep y muchos de los postulados teóricos que se han manejado durante esta investigación, particularmente en lo que respecta a la formación continua del profesorado.

3.2.4 Políticas micro-institucionales.

Las políticas micro-institucionales constituyen pautas y orientaciones generales que inciden en la marcha general de un sistema sujeto a procesos de planeación y gestión (Cárdenas, et al. 2000). Delimitan y encausan las opciones de acción institucional, ya que expresan pautas para la ejecución de tareas, señalan la forma más adecuada para el empleo de recursos humanos, materiales, técnicos y financieros y establecen referentes básicos sobre el desarrollo de las relaciones sociales, académicas y administrativas entre los involucrados con la institución educativa y su entorno.

La planificación es un proceso complejo que aparece en primera instancia como un ejercicio prospectivo que requiere de las interacciones de los distintos actores de la organización escolar y que involucra relaciones de poder donde el equipo de conducción que ejerce la función directiva, aparece como un actor más del proceso y deberá consensuar su participación en el planeamiento institucional. Es la herramienta que tiene la institución escolar para explicitar su propuesta general. Debe entenderse como un proceso que siempre se está construyendo colectivamente, donde la institución perdura fortaleciendo su identidad y no como la formulación de un documento que exige la burocracia y demanda cualquier autoridad competente.

El proceso de planificación institucional cobra sentido en tanto permite una participación genuina de todos los actores de la comunidad educativa (Piñeyro),

por lo que es necesario convocar a todos sus actores: directivos, docentes, padres, alumnos, ex-alumnos, personal de la docencia y organizaciones representativas.

Construir un proyecto integral participativo es una instancia de reflexión estratégico situacional que supone rasgos particulares: Es una alternativa para la construcción del P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional). Es un modelo posible que parte de la realidad institucional mediante la elaboración de un diagnóstico que permita priorizar opciones. Se utilizan evaluaciones de proceso por lo que las acciones son flexibles. A partir de la situación integral, se avanza hacia un objetivo con etapas intermedias claramente formuladas. El cambio y la transformación cuentan con un lugar de privilegio. El P.E.I. es la propuesta que cada institución elabora para dar cumplimiento a los propósitos establecidos. Se crea desde la propia identidad de cada institución y de la construcción colectiva permanente y adquiere existencia objetiva mediante la planificación. Contiene los acuerdos básicos que encuadran la vida de la institución por lo que se convierte en un instrumento orientador que enmarca todas las acciones educativas. (Cárdenas Colmener, et al. 2000)

El proyecto institucional se construye a través de diferentes etapas, a partir del momento en que los miembros de la institución se constituyen en un equipo de trabajo. Cada uno de los actores compartirá desde sus diferencias, los objetivos de la tarea educativa institucional. La evaluación, de proceso y permanente, mostrará los problemas intrínsecos del proyecto lo que permitirá, a través del tiempo, la construcción y reconstrucción de estos aspectos conflictivos para la viabilidad del proyecto.

La planificación del proyecto se realiza partiendo de lo que es la institución y de lo que aspira a alcanzar, en un proceso dialéctico que necesita de tiempo para su concreción y cuyos plazos serán, según lo requerido, cortos, medianos y largos(Cárdenas Colmener, Rodríguez Céspedes, & Torres, 2000).

1. *Análisis del contexto:* Tomar conocimiento de los tipos de familias que acuden a la escuela y los aspectos socio-demográficos como el tipo de viviendas, nivel de urbanización, niveles de satisfacción de las necesidades básicas, niveles de escolaridad, instituciones vecinas significativas (gubernamentales y no gubernamentales), etc. Todos estos datos y otros que se consideren significativos deben ser analizados en función de la comunidad y su cultura.
2. *Reconocimiento de la identidad institucional:* Es preciso conocer aquellos aspectos relacionados con la constitución de la organización escolar como la historia de la institución, características del personal docente y no docente, propósitos institucionales, organización institucional (distribución de roles y funciones), distribución del tiempo diario, características del espacio físico, etc.
3. *Detección de problemas relevantes:* A partir del análisis de la etapa anterior, surgirán las debilidades o problemáticas de urgente tratamiento y las fortalezas o facilitadores de la tarea institucional. Habrá que analizar sus causas y condiciones de desarrollo y luego debatir sobre las posibles soluciones.
4. *Objetivos o propósitos a lograr:* Seleccionar aquellos aspectos relativos a los ámbitos de enseñanza, del aprendizaje, de la gestión institucional, de la administración y los comunitarios más importantes, sobre los que hay que intervenir.
5. *Elaboración de propuestas de acción:* Teniendo en cuenta la definición clara y precisa de las acciones, los roles de los actores involucrados y su grado de participación, el tiempo para cada

acción mediante la elaboración de un cronograma que facilite la evaluación constante de las acciones y los resultados o productos esperados.

6. *Evaluación:* Etapa que no debe concebirse como la última. Debe ser constante y periódica, a cargo de los responsables del proyecto. Permitirá el aporte de nuevos elementos para el análisis de las nuevas situaciones.

En el diseño del P.E.I., no hay un único modelo, idéntico para todas las instituciones. Su planificación debe ser flexible, integral y participativa, para facilitar su permanente revisión y apertura. La planificación y la evaluación son dos caras de un mismo proceso que apuntan a la identificación, la explicación y la transformación de los procesos institucionales. (Piñeyro)

3.2.5 Síntesis.

En este segundo capítulo se trató el tema de la comunidad educativa (conjunto de personas cuyos intereses y actividades giran en torno al hecho educativo y que trabajan de manera grupal con el fin de lograr objetivos comunes), a su vez que se señaló la necesidad de un ente arbitral que dirija y coordine las acciones de cada uno de los elementos, el cual puede ser autoritario, consultivo o participativo. Se presentó además una triple caracterización de los centros educativos considerando la triple visión paradigmática de Habermas, los diferentes modelos organizativos y las relaciones y actitudes mantenidas por los centros educativos. Se realizó además una breve aproximación a los elementos que componen la comunidad educativa.

Asimismo, se trató el tema de la calidad educativa entendiendo por este concepto los efectos positivamente valorados por la sociedad respecto del proceso de formación que llevan a cabo las personas en su cultura. Y se entendió la calidad educativa como dirigida a satisfacer las aspiraciones del

conjunto de los sectores integrantes de la sociedad, a la vez que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para prepararlos para la vida adulta.

Se realizó a continuación una síntesis de las políticas educativas gubernamentales: la Carta Magna, el Plan Nacional de Desarrollo, la Ley de Educación, el Plan Decenal de Educación y las Políticas de la DINAMEP.

Finalmente se trató la cuestión de las políticas micro-institucionales, las cuales constituirían pautas y orientaciones generales que inciden en la marcha general de un sistema sujeto a procesos de planeación y gestión. Como ejemplo de un proyecto integral participativo se propuso el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional), propuesta que cada institución elabora para dar cumplimiento a los propósitos establecidos.

3.3 NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE

3.3.1 Definición:

Mulder y otros (2008), realizan un interesante recuento histórico del término ‘competencia’ comenzando desde el equivalente que el antiguo griego tenía para competencia, el cual era *ikanótis*, traducido como la cualidad de ser *ikanos* (capaz), tener la habilidad de conseguir algo, destreza. *Epangelmatikesikanotitas* significa capacidad o competencia profesional/vocacional. Pero incluso con anterioridad en el tiempo, el Código de Hammurabi (1792-1750 BC) menciona un concepto comparable. La competencia incluso apareció en latín en la forma de ‘*competens*’ que era concebido como el ser capaz y fue permitido por la ley/regulación, y en la forma de *competentia*, entendido como la capacidad y la permisión. En el siglo XVI el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés. En la misma época se data el uso de las palabras *competencey competency* en la

Europa occidental. Se puede constatar la larga trayectoria de este concepto y la asimilación del mismo a las concepciones actuales.

Marqués define a la competencia como *“la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos diferentes, los conocimientos, habilidades y características de la personalidad adquiridas. Incluye saberes teóricos, habilidades prácticas aplicativas, actitudes”* (2005). Ya en esta definición asoman algunas características de la competencia que serán recurrentes en las diversas aproximaciones que los estudiosos han hecho al concepto. La integración, por ejemplo, de todo ese bagaje de conocimientos y saberes en situaciones específicas será una constante en algunas de las definiciones que se revisen. Así mismo, se puede evidenciar desde esta primera definición que no habrá que entender a conceptos como ‘saberes’, ‘habilidades’ o ‘actitudes’ como sinónimos de ‘competencia’, sino más bien como elementos que funcionando integralmente pueden derivar en una.

Otras definiciones aluden a un sentido plenamente funcional de la competencia, es decir a una dependencia del concepto a la coyuntura laboral. Aunque se reitera la comprensión de la competencia como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y destrezas *“tanto específicas como transversales”* es el resaltar la exigencia de reunir tales elementos con el fin de satisfacer completamente las exigencias sociales lo que lleva a percatarnos de la tendencia incontestablemente utilitarista del término en cuestión. Algunas definiciones siguiendo esta tendencia llegan a reducir la competencia a la simple *“capacidad para desempeñar una profesión”*(Subsecretaría de Educación Superior del Brasil), conduciendo cuestiones como, por ejemplo, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje a simplemente el análisis del desempeño de tareas específicas con el ámbito de empleo que el estudiante podría aspirar en el futuro. Creemos que esta visión esconde una actitud veladamente conductista, puesto que pretende conocer de antemano la vocación de los individuos y, peor aún, aspira a direccionar la voluntad profesional de los seres humanos hacia una función laboral previamente

establecida por los intereses del mercado y de las empresas, dejando a un lado las aspiraciones particulares y las necesidades vitales en la elección de una profesión.

Finalmente, habrá que aproximarse a una definición de competencia enfocada en el aspecto cognitivo. De tal manera, siguiendo a Weinert, citado por Mulder y otros (2008, pág. 5), se entendería a la competencia como el conjunto de aquellos recursos mentales que los individuos emplean para efectuar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño. Enfoque que se emplea al mismo tiempo que con las habilidades intelectuales o con la inteligencia. Los enfoques que se centran en competencias generales cognitivas incluyen modelos psicométricos sobre la inteligencia humana, modelos de procesamiento de la información y el modelo de piagetiano de desarrollo cognitivo (Mulder, et al. 2008). Una interpretación más estrecha del enfoque cognitivo gira en torno a las competencia cognitivas especializadas, las cuales refieren a los prerrequisitos cognitivos que los individuos deben poseer para actuar eficientemente en un campo específico. Vale también recurrir a la diferenciación entre competencia y desempeño realizada por Chomsky, citado por Mulder y otros (concepto de competencia, 2008), quien definiría a la competencia como *“la habilidad para adquirir la lengua materna, es decir, las reglas en las que se basa el aprendizaje y el uso del lenguaje necesarias para el desempeño lingüístico”*. Actualmente, se ha ampliado el concepto de competencia-desempeño hasta abarcar a las competencias “sociales” o “emocionales”, de tal manera que la “competencia” ha reemplazado al término original, “inteligencia”.

Hay un enfoque que se contrapone al cognitivo anteriormente descrito, es el enfoque constructivo, cuyas directrices tienen como objetivo la utilización eficaz de las competencias en la educación, para lo cual se destacan aspectos esenciales, que se sintetizan en los siguientes:

- la enorme importancia de la “tutorización”

- el diálogo continuo entre el estudiante y el tutor
- la necesidad de actuar sobre las prácticas así como sobre las tareas multidisciplinares a las que el estudiante tiene que hacer frente

El enfoque constructivo pone el acento en la similitud entre las competencias necesarias para una actuación exitosa en la sociedad (tales como, la competencia del aprendizaje, la cooperación, la solución de problemas, el procesamiento de la información, afrontar la incertidumbre, la toma de decisiones en función de una información incompleta, la valoración del riesgo) y desarrollo de la competencia colaborativa (como sinónimo de aprendizaje socio-constructivo). (Mulder, Weigel, & Collings, 2008)

3.3.2 Competencias profesionales.

Dentro de la gran variedad de competencias establecidas por los estudios que se aproximan al tema, adquiere una gran importancia el tema de la competencia profesional. Indudablemente, las condiciones y exigencias del mundo laboral y de las empresas e instituciones productivas parecerían haber direccionado la mayoría de las definiciones que se han recopilado en esta investigación.

Se presenta una pequeña selección de aproximaciones al concepto de ‘competencia profesional’ para, a continuación, intentar una lectura crítica propia a los postulados seleccionados, buscando evidenciar las tendencias ideológicas que tales definiciones manifiestan y los elementos que comparten o las diferencian. Son cuatro definiciones que, aunque de manera esquemática, resumen lo que se ha podido encontrar en la restante bibliografía consultada sobre el tema. Así, una ‘competencia profesional’ sería:

- *“El conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (INCUAL, 2001)*

- *“El conjunto de capacidades, actitudes y conocimientos necesarios para realizar los roles y actividades de trabajo con los niveles requeridos de calidad y eficacia en el empleo” (Servicio Navaro de empleo, 2010).*
- *“El desempeño social complejo que muestra bases teóricas y metodológicas para tareas especializadas de un campo disciplinar o de una profesión determinada. Implica, además de conocimientos, actitudes, habilidades, valores y destrezas, lo apto y eficiente que se es en ese tipo de ocupación” (uvirtual.net, 2009)*
- *“Un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adquiridas por medio de procesos formativos o de la experiencia laboral, que permiten un desempeño exitoso en el puesto de trabajo” (Región de Murcia, 2011)*

La concepción de las competencias profesionales como un conjunto o agrupación de ciertas habilidades o saberes es simplemente una variación de la definición ya revisada anteriormente de ‘competencia’. Una vez más se reitera la necesidad de no entender la competencia como una entidad monolítica e independiente, sino más bien, como una complejidad donde confluyen saberes, destrezas, capacidades y habilidades específicas y diversas, todas ellas ‘dirigidas’ desde una instancia organizadora que adecúa cada una de estas facultades individuales en un fin pretendido y específico.

En el caso de las ‘competencias profesionales’, el objetivo o fin pretendido por quienes han establecido las definiciones señaladas, sería que el desempeño del individuo sea satisfactorio para la visión particular de quienes requieren sus funciones profesionales. Nuestra lectura de las anteriores definiciones nos lleva a concluir, tentativamente, que ellas, preocupadas únicamente en las exigencias y expectativas de los empleadores, de los administradores o de quienes establecen los criterios de calidad en las instituciones, parecen en cambio dejar

en el olvido las expectativas y valoraciones de quienes deberían ser los primeros en ser considerados, es decir, los propios individuos.

Como levemente se señaló en el acápite anterior, aquellas necesidades personales e íntimas que motivan al ser humano para encaminarse por una profesión y aquellas que lo conducen al ejercicio profesional en un sentido que para él resulta valedero, pasan a ser rezagadas por una visión empresarial y utilitarista que es la que determina qué es ser eficiente y qué características debe adquirir el individuo para ser considerado competente profesionalmente.

Al menos la tercera definición señalada en este apartado, destaca elementos como las bases teóricas y metodológicas que están detrás del desempeño laboral, así como el carácter social que toda actividad profesional conlleva. Asimismo, el señalar la especialización en particulares disciplinas, abre el espectro de la competencia profesional a otras actividades que también pueden ser consideradas ‘profesionales’, sin necesidad de reducir el concepto al desempeño en situaciones de dependencia laboral. Actividades como la investigación, las actividades de ayuda social y comunitaria, la creación artística, y por qué no, la docencia, pueden ahora sí, ser coherentemente entendidas como campos humanos donde desempeñar muy particulares competencias profesionales.

3.3.3 Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI.

Para realizar un acercamiento serio al tema que compete a este apartado (Los cuatro pilares de la educación) es inevitable recurrir a la fuente bibliográfica que condensa el documento donde fue planteado por primera vez el tema en cuestión. Nos referimos al libro editado bajo el amparo de la comisión para la educación organizada por la UNESCO en el año 1994, coordinado y dirigido por Jacques Delors (Tesoro, 1994). En dicho documento están presentados, en sus líneas generales, cada uno de los cuatro pilares que la comisión consideró

fundamentales para la nueva actitud que la educación debe asumir frente a los desafíos exigidos por el siglo en que estamos inmersos. Un siglo que como señala Delors:

...ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro.(Delors, 1994)

De tal manera, se pasa a revisar cada uno de los cuatro pilares para la educación del siglo XXI, enriqueciendo las apreciaciones de Delors con los comentarios del profesor argentino Juan Tedesco y con las propias apreciaciones de la investigadora:

- **Aprender a conocer**

Aprendizaje encaminado al dominio de los instrumentos propios del saber, medio y finalidad de la vida humana. Como medio: cada persona tiende a aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer, de descubrir. En contra de la tendencia actual que ha parecido dar un valor únicamente al conocimiento útil y práctico, señala Delors que el tiempo libre adquirido por los individuos en muchas sociedades debería significar una buena excusa para destinarlo a la adquisición de conocimientos por el simple gusto de hacerlo.

‘Aprender para conocer’ significaría un ‘aprender a aprender’, es decir, la ejercitación de la atención, la memoria y el pensamiento. La atención puede adoptar formas diversas y sacar provecho de múltiples ocasiones de la vida (juegos, visitas a empresas, viajes, trabajos prácticos, asignaturas científicas, etc.). La memoria como antídoto para la trivialidad de ciertas informaciones

instantáneas y a veces innecesarias difundidas por los medios. Y, finalmente, el ejercicio del pensamiento, significando este último una articulación entre lo concreto y lo abstracto, así como una combinación de los dos métodos, el deductivo y el inductivo, siempre considerando las disciplinas a menudo presentadas como opuestos (Delors, 1994). Según las disciplinas que se enseñen, uno resultará más pertinente que el otro, pero en la mayoría de los casos la concatenación del pensamiento requiere combinar ambos.

Aunque se entiende que es en la práctica donde todo conocimiento logra consolidarse, podría darse, si es que la actividad que se desempeña no es una experiencia en constante renovación, que se caiga en un estancamiento de los saberes y hasta en un retroceso. Ello indudablemente tiene relación con lo que se ha ido abordando a lo largo de esta investigación, que es la profesión docente y cómo ella, si es asumida con un sentido rutinario y poco tendiente a la experimentación, puede derivar en una oportunidad para el estancamiento del saber y una fuente de desencanto para el profesional y para los alumnos.

- **Aprender a hacer**

Aprender a hacer tiene con las cuestiones tratadas en esta investigación una relación mucho más clara que el pilar anterior. Tal relación está manifestada en la pregunta que Delors hace y que parece resumir la gran interrogante detrás de la educación contemporánea: “¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, como adaptar la enseñanza al futuro mercado del trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?” (Delors, 1994)

Para responder a esta pregunta se comienza haciendo una diferencia entre las economías industriales, y aquellas en que subsiste el trabajo independiente o informal, es decir, ajeno al sector estructurado de la economía. Considerando ello no podría darse al ‘aprender a hacer’ la misma connotación que poseía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida,

para que participase en la fabricación de algo. Actualmente, los aprendizajes no pueden considerarse simple transmisión de prácticas frecuentes.

En las sociedades de una extrema tecnificación como van a ser sin duda las del futuro, una pobre interacción entre los individuos conlleva a ciertas deficiencias.

- **Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás**

La diversidad y la multiculturalidad son fenómenos fáciles de evidenciar en nuestras sociedades. Países como el nuestro, con dificultades económicas creadas por las malas administraciones de los gobiernos pasados, han sido testigos de cómo sus ciudadanos han encontrado en la emigración la salida por medio de la cual escapar de las penurias económicas propias de sus naciones. Esto ha conducido a una amalgama de culturas y tradiciones afuera y dentro del país. Situación que habrá que considerar como fundamental para analizar la educación del siglo XXI.

Es, frente a tal situación, que aparece el concepto de ‘atención educativa desde la diversidad’ (Parramón editores, 2001), que sería un principio universal en relación a cualquier individuo y, por ende, con respecto a cualquier grupo humano: étnico, racial o político. La ‘particularidad’ de los seres humanos es manifestada por medio de una gran gama de rasgos individuales que los diferencia de los demás. Sin embargo, hay un “*sólido núcleo de semejanzas*” (2001) que agrupa a los seres humanos en una sola especie.

Considerando el contexto educativo, los y las estudiantes manifiestan un sinnúmero de aspectos y problemáticas particulares, que unidas a las especificidades físicas, sociales y mentales, los hace seres únicos e irrepetibles. Es esta diversidad la que considerará la educación potenciar y respetar, para lo cual deberá implementar ‘estrategias educativas’ que posibiliten:

- ✚ Aprender a escuchar
- ✚ Adquirir aptitudes comunicativas con otras personas de diferente cultura
- ✚ Apreciar el patrimonio cultural de los demás
- ✚ Descubrir la riqueza de la diversidad de culturas
- ✚ Evitar el auto-centrismo cultural, el sectarismo, los prejuicios y todas aquellas prácticas dogmáticas que sostengan la rigidez cultural, “en lugar de la flexibilidad y convivencia de las culturas. (Parramón editores, 2001)

¿Cuál es la actitud que debe asumir el docente ante estas circunstancias? Pues, la de buscar y adquirir saberes que le permitan abrir el espectro de la educación de sí mismo hacia los otros. El profesional de la docencia deberá aplicar una metodología de enseñanza que nazca desde la diferencia y no desde lo igual, es decir, no desde una visión uniformizada de los otros individuos. En esta línea son oportunas las reflexiones de Delors cuando señala:

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo. Por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo la educación (...) debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. (Delors, 1994)

- **Aprender a ser**

Concepción que se alía con la idea de que la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Y es la adquisición de un pensamiento y un juicio autónomos la primera exigencia que debe hacerse la educación en su afán de formación de los individuos.

Habrá que otorgar un espacio a la imaginación y a la creatividad, entre todas las nuevas y utilitaristas exigencias que la sociedad actualmente hace a sus ciudadanos.

Esta actitud que deberá asumir la educación en el siglo presente se resume en una de sus primeras declaraciones “... *El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos. Individuo, miembro de una familia y de su colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños*”(Delors, 1994). Desarrollo del individuo que es un proceso dialéctico, es decir, entre el hombre y la sociedad, que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En este sentido, y así lo entiende la tesista, la educación es ante todo un viaje interior cuyas etapas corresponden a las de la maduración, constante de la personalidad.

En el caso de una experiencia profesional positiva, la educación, como medio para alcanzar esa realización, es, pues, a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva.

3.3.4 Competencias profesionales docentes.

Cuando se intenta definir el perfil que deben tener los maestros y profesores se tiende a simplificar cuando se dice llanamente que debe ‘saber’ y ‘saber enseñar’, eso por un lado, pero también se cae en una falta de jerarquización en el momento en que se hacen listados de las características y competencias que deberían poseer. (Bar, 1999)

Cecilia Braslavsky, citada por Bar (Perfil, 1999) afirma que

los profesores que trabajen actualmente y que deseen persistir en roles vinculados a la mediación con los conocimientos en proceso de proliferación deberán tener competencias vinculadas con la resolución de los problemas o desafíos más coyunturales, a las que denomina “pedagógico – didáctico” y “político – institucional”, vinculadas con desafíos más estructurales, denominadas “productiva e interactiva” y vinculadas con procesos de especialización y orientación de su práctica profesional, denominada “especificadora”.

Las competencias pedagógico - didácticas son facilitadoras de procesos de aprendizaje cada más autónomos. Entendiendo lo anterior, podría señalarse que los profesores deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Los docentes para una mayor profesionalización de su función además, deben saber:

- Planificar y conducir movilizando otros actores.
- Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia.
- Identificar los obstáculos o problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula. Se requiere una capacidad de observación.
- Seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.
- Disponibilidad para modificar una parte de lo real, según una intención y por actos mentales apropiados. En la presentación de una disciplina el profesor generalmente transmite mientras que en el desarrollo de proyectos "hace" y promueve el proceso de aprendizaje. (Arregui, Cassal, Joancomartí, Pérez, & Villalba, 1999, pág. 43)

Por otra parte, y considerando los aportes de Rocío Andrade (El enfoque por competencias en la educación, 2008), habrá que señalar que cada nivel

educativo tiene sus particulares exigencias con respecto a las competencias profesionales que el docente debe adquirir, además que, destaca la profesora, hay aspectos de la enseñanza que requieren de capacidades distintas, algunas manifestadas en el modo cómo se trabaja con los alumnos, siempre según su edad, otros como la metodología empleada en función de la tipología de los estudiantes(2008)

Oscar Barrios (La formación docente: Teoría y práctica.), también hace una caracterización del perfil que el docente debería adquirir y enlista un conjunto de competencias necesarias de ser logradas por el profesional de la docencia:

- **Competencias didácticas:** la capacidad y destreza necesarias para planificar en forma conjunta la enseñanza, la capacidad de diseñar o seleccionar estrategias de conducción y animación de la adquisición de aprendizajes, y la capacidad de autoevaluación y evaluación de los aprendizajes escolares.
- **Dominio y transferencia de conocimientos:** la capacidad de dominar y transferir conocimientos en forma gradual e integrada, transferencia que está condicionada, por la manera y las metodologías que se lleven a cabo para el direccionamiento de las actividades de aprendizaje.
- **Comunicación interpersonal colectiva e individual:** aquellas destrezas de comunicación básicas de las que hace uso el docente en su práctica educativa diaria.
- **Autogestión personal y profesional:** relacionadas con el desarrollo personal y docente y con aspectos fundamentales de la psicología personal como “*la autoestima, seguridad y autoevaluación, creatividad, sensibilidad al cambio, como la capacidad de innovación, de toma de decisiones y de resolución de problemas educativos*”(Barrios R.)

Por otra parte, señala Fernández Muñoz (Competencias profesionales docentes, 2006), que partiendo de las competencias básicas que debe tener todo docente (algunas ya vistas al principio de este apartado), se puede ir estableciendo una matriz de las competencias que deberían ser alcanzadas por los profesionales del magisterio. Se las incluye a continuación, preferentemente las que aportan con nuevas competencias a las ya señaladas en esta investigación: a) *Diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje* (preparando estrategias didácticas que incluyan actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas y que consideren la utilización de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación...). b) *Motivar al alumnado* (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura...). Asesorar en el uso de recursos. c) *Evaluar* (evaluación formativa y sumativa, fomentando la autoevaluación de los estudiantes y de las intervenciones docentes). d) *Fomentar actitudes necesarias en la «sociedad de la información»* (actitud positiva y crítica hacia las tecnologías de la información y de la comunicación, valoración positiva del pensamiento divergente, creativo y crítico, así como del trabajo autónomo, ordenado y responsable. Trabajo cooperativo. Adaptación al cambio, saber desaprender...) e) *Trabajos de gestión* (realización de trámites burocráticos... colaborar en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas...). f) *Contacto con el entorno* (conocer la realidad del mundo laboral al que accederán los alumnos. mantener contacto con el entorno escolar...).

Finalmente se incluye la matriz establecida por Pierre Perrenoud, quien puede ser considerado el mayor estudioso del tema en cuestión y cuya caracterización se ha convertido en la guía para las otras aproximaciones a las competencias profesionales docentes. Vale destacar que este autor señala la dependencia que tiene la formación de los profesionales de la docencia con respecto a la sociedad que se pretende construir o justificar. Así, las diez competencias registradas por Perrenoud son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua

José Fernández, por su parte, estableció, basándose en las diez competencias apuntadas por Perrenoud, su propia matriz, cuya particularidad es tener una mayor relación con la situación en las escuelas latinoamericanas. Se las incluye a continuación considerando aquellas que no tienen semejanza con las aparecidas en los listados anteriores con el fin de acrecentar en el lector su visión de cuáles deben ser las competencias necesarias a ser logradas por el docente.(Fernández, Matriz de competencias del docente de educación básica)

-  *Espíritu de superación y logro de metas.*
-  *Espíritu de trabajo e innovación.*
-  *Empatía con el alumno.*
-  *Conocimiento del entorno.*
-  *Habilidades interpersonales.*
-  *Conocimientos lingüísticos.*
-  *Conocimiento lógico-matemático.*
-  *Conocimientos de las ciencias experimentales.*
-  *Conocimiento de las ciencias sociales. Conocimiento de expresión plástica*
-  *Domina las estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas.*
-  *Maneja estrategias de motivación.*

 *Crea un ambiente de aprendizaje adecuado.*

 *Investigador.*

 *Dominio del carácter.*

3.3.5 Necesidades de formación en el Ecuador.

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.

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.

El cuerpo docente no es ajeno a esta exigencia. La detección de necesidades ocupa un papel destacado en la planificación de la formación del profesorado, ya que aporta la información necesaria para que dicha planificación se oriente adecuadamente a los aspectos y temáticas sobre los que la formación permanente pueda incidir verdaderamente en la mejora de los procesos educativos, o en la gestión y coordinación de los centros docentes. El proceso de detectar necesidades resulta así fundamental al permitir orientar los procesos de

planificación, dirigir procesos de cambio y permitir describir las diferencias entre la situación real y la establecida como deseable. (Zaragoza Lorca, 2007)

3.3.6 Síntesis.

Al inicio de este capítulo se realizó un breve recuento histórico del término competencia, posterior a lo cual, se procedió a presentar varias definiciones al concepto en cuestión, resaltándose en muchas de ellas el carácter integrador del mismo, a la vez que se evidenció la doble vertiente de la competencia: su sentido funcional y su sentido cognitivo.

De igual manera, se hizo un repaso a varias definiciones de ‘competencia profesional’ recopiladas en el internet, condensándose todas en la idea de las competencias profesionales como un conjunto o agrupación de ciertas habilidades o saberes.

Relacionadas con las competencias pero enfocadas en un sentido educativo están los cuatro pilares establecidos por la Unesco que se resumen en los siguientes: ‘aprender a conocer’ encaminado al dominio de los instrumentos propios del saber, medio y finalidad de la vida humana; un ‘aprender a hacer’ necesario en el mundo altamente tecnificado de hoy; ‘aprender a vivir juntos’ que es buscar y adquirir saberes que le permitan abrir el espectro de la educación de sí mismo hacia los otros, y ‘aprender a ser’ aliado con la idea de que la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona. Se pudo concluir y evidenciar que cada uno de estos pilares educativos tiene su parangón en las competencias profesionales docentes que deben asumir y adquirir los educadores para lograr concretarlos en las aulas y, por ende, en nuestras sociedades.

Asimismo, se hizo una revisión a varias de las caracterizaciones de las ‘competencias profesionales docentes’ recopiladas en el internet, muchas de las

cuales, como se señaló anteriormente, tienen una estrecha relación con los cuatro pilares de la educación postulados por la Unesco, apuntándose además en la necesidad de ir actualizando y delimitando las competencias más acordes a la situación laboral del profesional de la docencia y a su ejercicio diario.

Finalmente, y a manera de ensayo personal, se hizo una aproximación a las causas que están detrás de la necesidad de formación en el Ecuador, destacándose principalmente a la detección de necesidades como una prioridad para la planificación de la formación del profesorado, puesto que aporta la información necesaria para que dicha planificación se oriente adecuadamente a los aspectos y temáticas sobre los que la formación permanente pueda incidir verdaderamente en la mejora de los procesos educativos, o en la gestión y coordinación de los centros docentes.

4. METODOLOGÍA

4.1. Diseño de investigación

El tipo de investigación que se utilizó para esta investigación es mixto cuantitativo y cualitativo, puesto que, dicho modelo de investigación permite presentar de una manera más completa y analítica la información que se ha concebido durante la investigación.

La razón por la cual se ha utilizado este modelo de investigación, se basa en que, los datos que se obtienen en la investigación no deben ser aislados, sino más bien, que por medio del tipo de investigación mixto cuantitativo y cualitativo, estos datos se asocian enriqueciendo la información teórica, numérica y estadística, que se ha concebido en la investigación, de esta manera la investigación documental que he recogido participa activamente de la investigación de campo; la información que se genera el trabajo de investigación tiene un doble valor: cuantitativo y cualitativo, que ayudará a entender con mayores elementos de juicio y análisis el problema fundamental de la tesis, el cual es: *conocer cuál es la situación laboral de los profesionales de la Escuela de Ciencias de la Educación 2005 – 2010.*

El método que se utilizó en el trabajo de investigación es el DESCRIPTIVO, que permite determinar la *Situación Laboral* de los titulados de la UTPL se procedió: en primera instancia a recolectar la información teórica, luego se realizó las encuestas y por último los resultados de las encuestas fueron analizados y presentados finalmente, para por último presentar desde nuestra investigación la *Situación Laboral* de los Titulados de la UTPL. el método

DESCRIPTIVO nos permite organizar, seleccionar y analizar la información cuantitativa y cualitativa de la investigación.

4.2. Participantes de la investigación

Para determinar las personas que van a ser investigadas, el equipo de planificación eligió a los participantes de la investigación de acuerdo al lugar de procedencia tanto de los investigadores como de los seminaristas. esto permite que el trabajo investigativo se lo realice de una manera organizada y en poco tiempo, aspecto positivo y acertado por parte de la UTPL.

Las personas que participaron en la investigación fueron:

1. Tituladas y titulados profesionales entre: 31 – 50 años de edad.
2. Tituladas y titulados de la provincia de Morona Santiago del Cantón Limón.
3. Rector/a y Vicerrector/a de las Instituciones Académicas.

4.3. Técnicas e Instrumentos de Investigación

4.3.1 Técnicas: La entrevista y la encuesta.

4.3.2 Instrumentos: Para recolectar la información se han utilizado dos clases de cuestionarios:

- Cuestionario 1: titulados de las Escuelas de Ciencias de la Educación.
- Cuestionario 2: empleadores/directivos de las Instituciones Educativas.

Los cuestionarios han sido los instrumentos mediante los cuales se ha podido recoger los datos necesarios para el trabajo de investigación. Sin duda los cuestionarios son instrumentos importantes dentro del trabajo de investigación, por esta razón, los cuestionarios que se han utilizado han sido previamente seleccionados de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y que fueron adaptados al contexto nacional por el equipo planificador de la UTPL.

En cuanto a la observación directa se la ha obtenido por medio de un registro sistemático y confiable sobre la información necesaria en relación a los centros de computación del centro educativo; por lo tanto, podemos decir que, la cantidad de computadoras en algunos centros de educación de los encuestados se encuentran muy por debajo de la demanda estudiantil, esto puede conllevar a un retraso considerable de la enseñanza actual, tanto para educandos como para educadores. claro ejemplo de ello tenemos en el Centro Artesanal madre Mazarello en donde existen 10 computadoras y en la Escuela Soldado José Monje que existen 12 computadoras, cantidades de máquinas insuficientes para lograr enseñar a todos los estudiantes o brindar una mejor educación informática, que requiere el mundo actual, sin embargo creemos que, en el Instituto Tecnológico Superior de Limón existen dos laboratorios de computación con quince máquinas cada uno de ellos, elevando en cierta manera la calidad de educación en dicho centro educativo.

4.4. Recursos

4.4.1. Recursos Humanos:

TITULADOS

A continuación se hará un listado de los titulados que actualmente laboran en el Cantón Morona Santiago:

CÓDIGO	NOMBRE	INSTITUCIÓN
MOS 36	Fajardo Córdova Sonia Maricela	Esc.Soldado José Monge
MOS37	Martínez SusumanchiCristóbal Savio	Municipio de Limon Indanza
MOS 38	Martínez Urdiales Lidia Gladys	Instituto Tecnológico Superior Limón
MOS 39	Portilla Cambisaca Olga Armelia	Esc.Soldado José Monge
MOS40	Reinoso Orellana Gloria María	C. A. Fiscomisional Madre Mazarello

AUTORIDADES

NOMBRE	CARGO
Dra. Victoria Teresa Ramos Palacio	Directora
Sor. Alicia Piedad Macaquiza Rumihua	Directora

4.4.2. Recursos Materiales:

- 5 Cuestionarios para Titulados/as.
- 2 Cuestionarios para Autoridades.
- 1 Computadora.
- Cámara digital.
- Celular
- Carpetas.
- Esferos.
- Lápices.
- Borradores.

4.4.3. Recursos Económicos

Para el trabajo de investigación se realizaron los siguientes gastos:

DESCRIPCIÓN
Impresiones papel
Fotocopias
Carpetas
Lápices
Esferos
Borradores
Pasajes
Impresión de Fotos
Cámara
Computadora
Servicio de internet
Servicios de llamadas telefónicas

4.5. Procedimiento

PRIMERA PARTE

- Se procedió a la consulta de fuentes bibliográficas en bibliotecas físicas y bibliotecas virtuales.
- Recolección de fichas bibliográficas para la parte teórica del trabajo de investigación.
- Desarrollo de la parte teórica.

SEGUNDA PARTE

- Realización de las encuestas a 5 titulados.
- Realización de las encuestas a 2 autoridades.

TERCERA PARTE

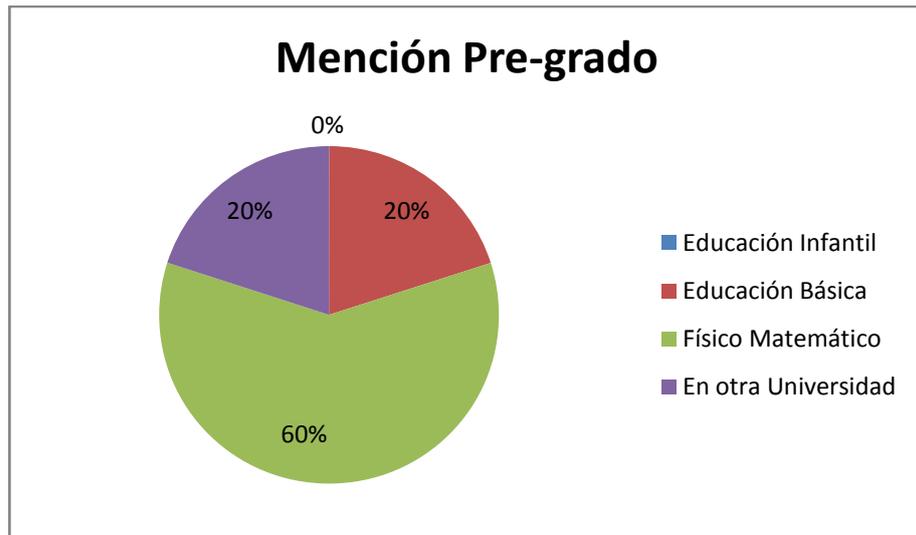
- Tabulación de datos.
- Realización de cuadros estadísticos.

5. INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. Caracterización sociodemográfica

P.1. ¿Podría indicar las menciones cuya titulación haya obtenido en la UTPL en los últimos cinco años y el año en que finalizó?

Gráfico 1

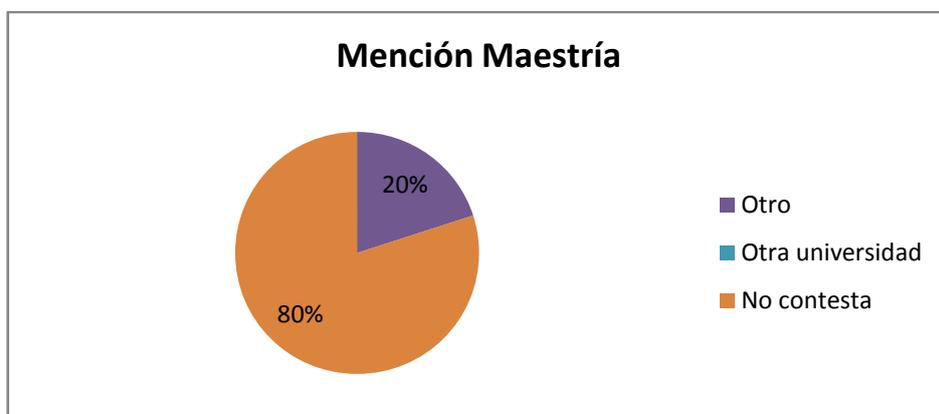


Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Las personas que se han titulado en al UTPL en un 60% han estudiado Educación Básica. Un 20% ha estudiado Educación Infantil y otro 20% ha estudiado Físico Matemáticas de lo que se puede observar en el Gráfico 1. Existe una notable preeminencia de Educación Básica que se han titulado en prebásica. No existen otras especialidades en que se hayan titulado los integrantes de la muestra en cuestión.

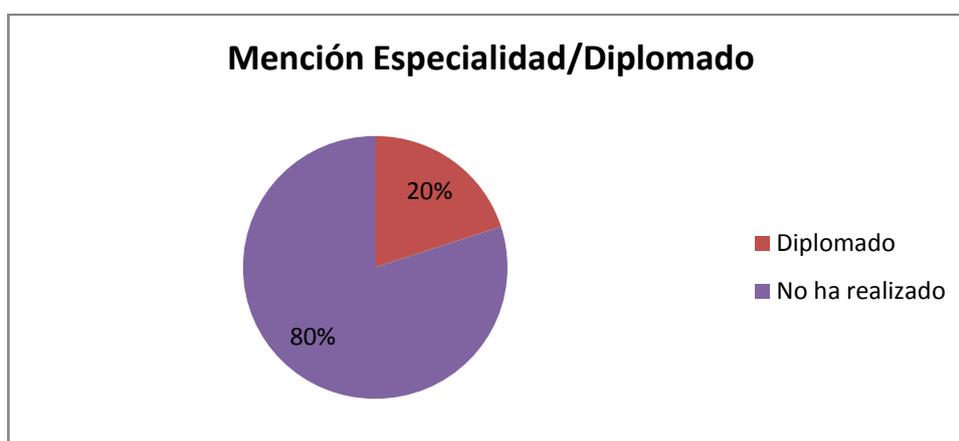
Gráfico 2



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

En lo que respecta a estudios de post-grado son pocos los docentes que afirman haber cursado la universidad nuevamente, luego de su pre-grado. Existe un 20% de población docente que ha realizado estudios en maestrías no especificadas mientras la mayoría (80%) señala no haber realizado ningún tipo de posgrado lo cual demuestra el bajo nivel de formación continua que tienen los titulados en Ciencias de la Educación.

Gráfico 3



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Como se observó, la mayoría de titulados (80%), no han realizado ninguna maestría, lo cual indica el bajo nivel de formación existente en la muestra estudiada. Estos últimos datos, concuerdan con el 20% de los sujetos han

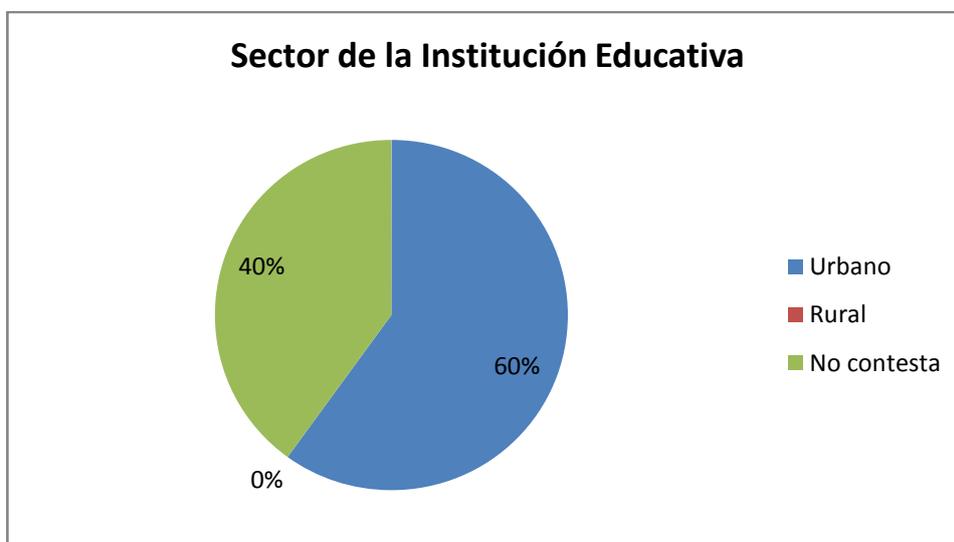
estudiado un diplomado, mientras la mayoría (80%) no ha realizado ningún estudio en diplomado o especialidad, lo cual sugiere que es el mismo caso. Habría que considerar que se está estudiando únicamente a los titulados durante los últimos cinco años y esta podría ser una buena razón para que no hayan accedido a continuar preparándose.

Al respecto, la Comisión Internacional sobre Educación del siglo XXI: el 'aprender a conocer', fundamento para la acción y reflexión de la comunidad educativa, según se estudió en el marco teórico de la presente investigación, sostenía que *“maestros y alumnos han de adoptar una actitud de actualización de conocimientos y de renovación en las formas de aprender”* (Manual del educador, 2001). Por otro lado, denominar a la formación como 'continua' implica *“entenderla como un proceso intencional que se inicia en la formación de grado, y que continúa durante todo el ejercicio de la profesión docente”* según decía Perlo (1998). Por lo tanto se puede ver que los docentes estudiados en un mínimo porcentaje están preparándose continuamente. Ello se debe varios factores, no obstante, las facilidades para estudiar a distancia o realizar cursos, talleres de formación, etc. están a la disposición en varias alternativas que ofrecen las universidades una de ellas la UTPL.

Un factor determinante dentro de la formación continua es la falta de recursos económicos de los docentes que recién ingresan al magisterio o se encuentran en calidad de contratados. Al respecto, es necesario que se tenga en cuenta que las reformas planteadas en el nuevo escalafón del Magisterio sobre los incentivos salariales para los docentes titulados en Ciencias de la Educación y aquellos que hayan alcanzado el cuarto nivel, se convierten en estímulos importantes para la formación continua en nuestros días. Por lo tanto, cuando se dispone de mejores ingresos económicos el sacrificio es menor para realizar estudios de cuarto nivel.

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

Gráfico 4



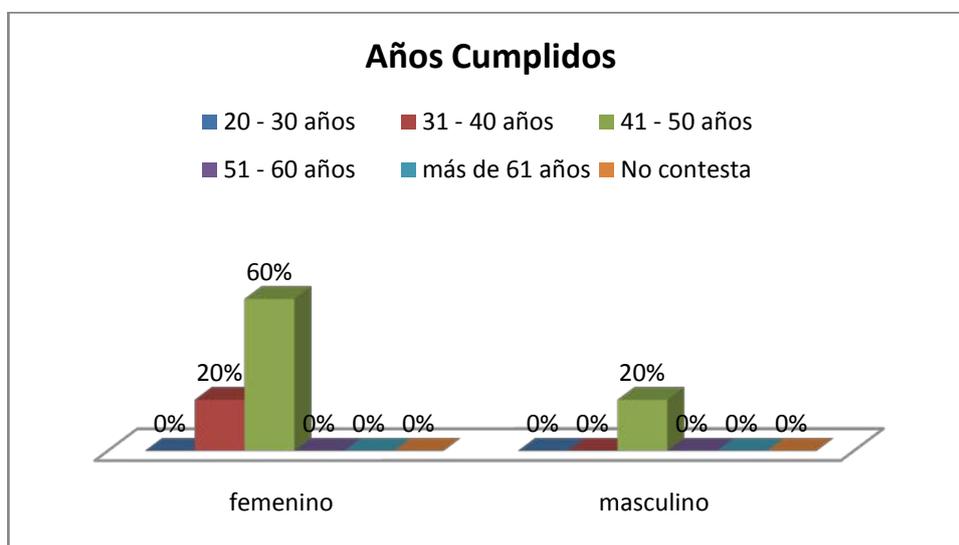
Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

El 60% de los sujetos encuestados manifiestan que trabajan en el sector urbano. El 40% no responde. Normalmente existe una preferencia por parte de los docentes para trabajar en las zonas urbanas sin que les agrade mucho laborar en las zonas rurales. Esto significa que, tanto en la zona rural como en la zona urbana, existen docentes titulados en la UTPL que están laborando en escuelas fiscales fundamentalmente. Por otro lado, es importante reconocer que los docentes que laboran en las zonas rurales dentro de la Región Amazónica se encuentran muy desconectados de los servicios básicos que puede ofrecer una zona urbana. Existen lugares lejanos con escuelas unidocentes donde se carece de agua potable, teléfono, internet e incluso, en ocasiones, del servicios eléctrico. Esta situación hace que muchos docentes prefieran trabajar en espacios urbanos, mientras que otros docentes van hasta estos lugares con el fin de retornar pronto a la zona urbana.

Edad en Años Cumplidos

Gráfico 5



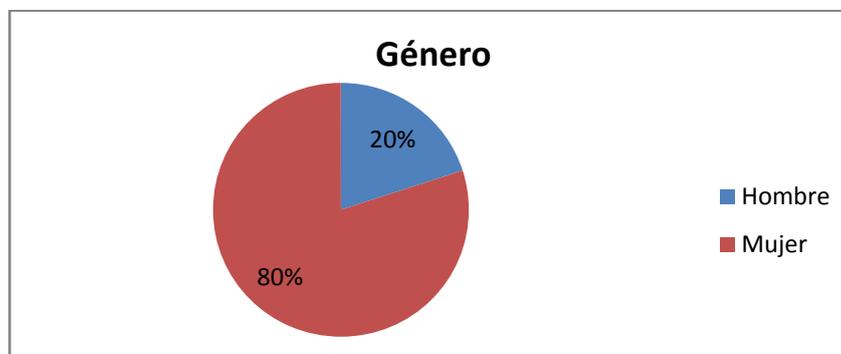
Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Respecto a los años cumplidos por parte de los titulados en la UTPL, se puede apreciar que existe una notable preeminencia de quienes se encuentran en las edades comprendidas entre los 41-50 años de edad (60%) principalmente en el sexo femenino, asimismo un porcentaje menor (20%) ubica a los titulados del sexo masculino dentro de esta edad. Ello demuestra que la mayoría de titulados se encuentran en una edad madura y posiblemente con mucha experiencia dentro del campo educativo. La experiencia es fundamental en la formación del estudiante pues no bastan las aulas de clase y la preparación teórica para aplicarlas en las aulas de clase sino la experiencia para saber interactuar correctamente con el docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Género

Gráfico 6



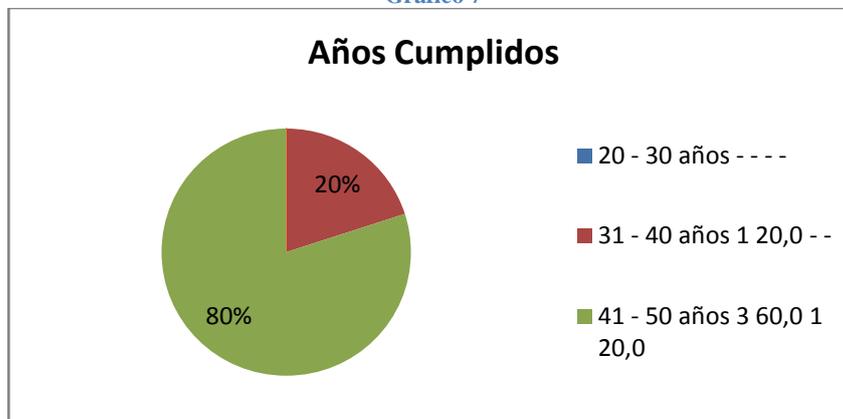
Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Respecto al género, se puede apreciar que la mayoría de titulados pertenece al sexo femenino (80%) y únicamente la minoría (20%) corresponde al sexo masculino. De hecho, hoy en día, la docencia tiende a ser un oficio más femenino que masculino por lo que se puede percibir en este gráfico. Quizá la falta de prestigio y la desvalorización sufrida por el docente ha hecho de muchos varones hayan optado por carreras más lucrativas que la docencia. El rol de la mujer, por su condición de cercanía con el hogar y actividades domésticas que culturalmente se ha visto obligada a desarrollar, ha optado por la carrera de docente teniendo en cuenta que este trabajo únicamente le ocupa medio tiempo si es que el resto del tiempo no lo dedica a su formación continua u otras actividades afines a su profesión.

Cabe mencionar que las reformas en la Ley Orgánica de Educación Intercultural obligan a mantenerse al docente como cualquier otro servidor público laborando las ocho horas diarias. Esta situación desprendería de prejuicios que se han desarrollado últimamente sobre la actividad docente como una actividad mayormente femenina.

Gráfico 7



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Comose ha manifestado, la mayoría de titulados que se están investigando pertenecen a la edad comprendida entre los 41 a 50 años (80%), lo cual es una muestra de la vasta experiencia que estos sujetos pudieron haber adquirido en el transcurso de los años como docentes. No existen titulados que se encuentren entre los 20 y 30 años de edad sino un porcentaje menor que los ubica entre los 31 a 40 años de edad (20%). Esta situación deja mucho que desear en las institución, pues, al parecer, no están ingresando titulados nuevos en el campo de la docencia, sino únicamente aquellos que han adquirido su formación habiendo sido docentes en la institución investigada.

Provincia de Residencia y Centro Asociado que estuvo matriculado

Gráfico 8

Provincia de Residencia	Centro Asociado
Morona Santiago	Limón Indanza

Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

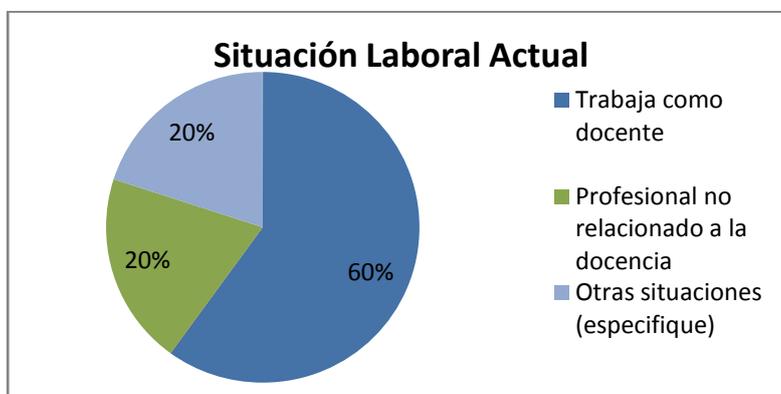
Respecto al lugar donde residen los titulados, se observa que todos se encuentran en la Provincia de Morona Santiago y que su Centro Asociado

desde el cual estudiaron la UTPL es del cantón Limón Indanza. Este cantón limita al Norte con el cantón Santiago, al Sur con el cantón Gualaquiza, al Este con el Perú y al Oeste con la provincia del Azuay. Las vías de acceso desde la matriz de la UTPL es por la vía Cuenca-Limón o la vía Gualaquiza-Limón.

5.2. Situación laboral

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

Gráfico 11



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Mayormente, los entrevistados trabajan como docentes, lo que suma un 60% de sujetos entrevistados. Un 20% se desenvuelven como profesionales no relacionados a la docencia y el restante 20% se encuentra en otras situaciones que no especifica. El hecho de que la mayoría se desenvuelvan como docentes significa que han sido muy acertados los estudios realizados por los titulados. La situación laboral en la que se encuentran los titulados es muy importante, puesto que, ellos están formados para desenvolverse en calidad de docentes. La formación, en este caso, incurre en la mayoría de los titulados encuestados, pues el 60% de ellos se desenvuelve de calidad de docentes.

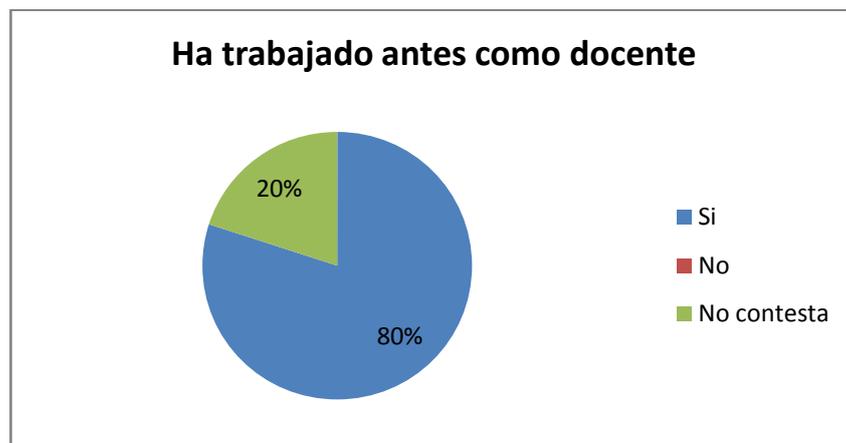
Existe, sin embargo, un 20% que se encuentra laborando en actividades afines a la educación, pero no como educadores. Otro 20%, indica que su labor profesional está en otro campo más no la docencia. Teniendo en cuenta que la titulación de los graduados encuestados está totalmente relacionada con las

Ciencias de la Educación, se debe destacar la importancia de la docencia como el rol profesional de su desempeño laboral.

La docencia es ejercicio pleno de las habilidades y desempeños que han aprendido los docentes titulados y para la cual han sido formados académicamente. Ahí radica la importancia que tiene la docencia. Prácticamente el 80% de los docentes que se estudian se dedican a la labor docente, pues el 20% que corresponde a otras situaciones, se trata de un docente que, en comisión de servicios, desempeña un cargo público en el cantón Limón Indanza.

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

Gráfico 12



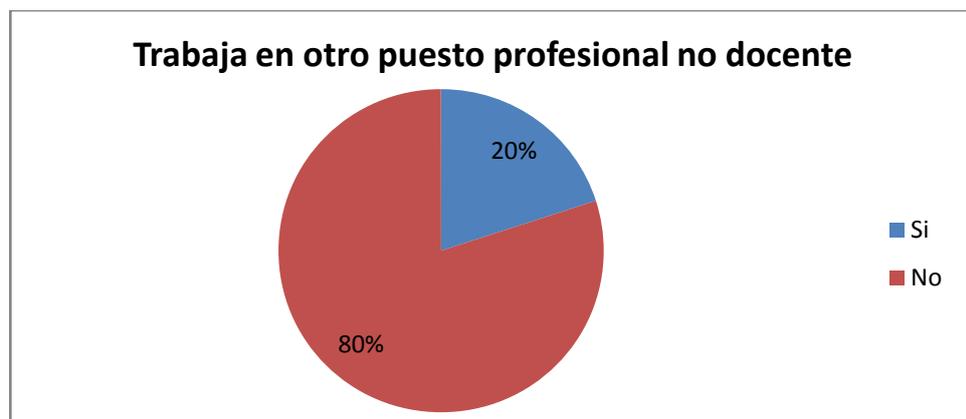
Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Aquellas personas que trabajan en un puesto afín o no a la docencia, en algún momento de su vida, se han desempeñado como docentes en su mayoría (80%). Un 20% prefiere no responder. Quizá la situación económica, concretamente la remuneración, les ha hecho buscar otros espacios donde desenvolverse profesionalmente a estos sujetos. Este espacio reservado para los no docentes y/o profesionales que laboran como no docentes, fundamentalmente se dirige a verificar si anteriormente habían desempeñado el puesto de profesores, sin embargo, de lo que puede apreciarse en el gráfico 6, el 80% si lo habría hecho alguna vez en la vida. Ello podría indicar, por otro lado, reemplazos, trabajo temporal, contratos sin nombramiento, entre otras modalidades que implica una relación de trabajo no estable dentro de una institución educativa.

Es importante destacar que la mayoría de titulados en Ciencias de la Educación, siempre ha estado relacionado al campo educativo lo cual es un indicador muy importante en la vocación del docente y la experiencia que ha adquirido en la carrera profesional de graduado de la UTPL.

P.2c. En caso de que trabaje como docente, ¿Trabaja en otro puesto profesional no relacionado con la docencia?

Gráfico 13



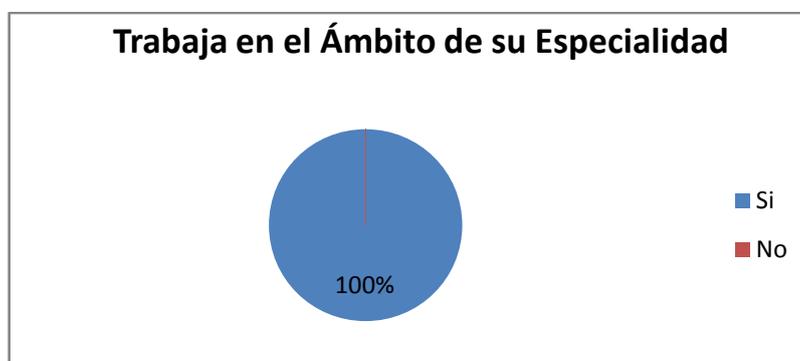
Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Tan solo en un 20%, los sujetos entrevistados sostienen que aparte de desempeñarse como docentes, trabajan en otro puesto profesional no relacionado con la docencia. La mayoría como se puede observar en el gráfico, se dedican exclusivamente a la actividad docente. Habría que recordar que anteriormente, durante los años cincuenta del siglo pasado recién se había comenzado a documentarse el deficiente estatus universitario de las escuelas normalistas que aceptaban como docentes a personas que hubiesen cursado la primaria para ya ser considerados profesionales. La pregunta que nació de esta situación es “¿cómo iba a ser posible conferir a la docencia un perfil profesional exactamente descriptible y un catálogo perfectamente definible de funciones profesionales?” (Camargo Abello& otros). Es por esta razón que hoy en día existen puestos profesionales en las más diversas áreas, una de ellas es la docencia.

En este caso, la formación que puede ser más descriptible que Camargo no la veía hace 50 años, no implica que se ocupe necesariamente el puesto para el cual un titulado fue formado como es el caso del 20% de titulados que se desenvuelven en otros espacios profesionales. La mayoría tiene un perfil docente académico definible claramente.

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

Gráfico 14



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Pese a que existe un 20% de titulados que afirmaba no laborar como docentes y otro tanto que manifestaba estar en un puesto afín a la docencia, todos los docentes entrevistados sostienen que su título académico es válido para ejercer la profesión que se ejerce. Es bastante grato saber que todos los entrevistados afirman que su especialidad es afín al ámbito de trabajo.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que tan sólo el 60% afirmaba que se desempeñaba como docente. Los otros 40% que no tenían nada que ver con el campo educativo directo que es la enseñanza, sin embargo, sostienen que su título es afín a su trabajo. Esto se puede entender quizá porque anteriormente eran docentes o porque así lo ven desde el puesto profesional que hoy en día desempeñan. Esta situación se evidencia también, porque, muchos puestos administrativos o de servicios profesionales de la Amazonía ecuatoriana requiere titulados en tercer nivel. Y, a falta de profesionales, muchas veces los titulados en ciencias de la educación desempeñan actividades dentro de los municipios, prefecturas y otras dependencias del Estado, mismas que los consideran profesionales.

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

Gráfico 15



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Puesto que todas las respuestas fueron afirmativas, se sabe que la mayoría se orienta por el ámbito de las Ciencias Humanas y Religiosas. Esto dependerá también del tipo de instituciones en el que deben desempeñarse. El 20% sostiene que tiene afinidad con la Educación Infantil, así como el restante 20% es afín a la Físico Matemático.

Esta situación se relaciona directamente con las ‘competencias profesionales’. El objetivo o fin pretendido por quienes han establecido las definiciones señaladas, sería que el desempeño del individuo sea satisfactorio para la visión particular de quienes requieren sus funciones profesionales. El señalar la especialización en particulares disciplinas, abre el espectro de la competencia profesional a otras actividades que también pueden ser consideradas profesionales, sin necesidad de reducir el concepto al desempeño en situaciones de dependencia laboral.

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?

Gráfico 16



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

El 40% afirma que viene trabajando como docente durante más de 15 años. Se reparten por igual, en un 20% cada una sostendrá que ha laborado entre los 0 a 5 años, de 6 a 10 años y de 11 a 15 años. Lo cierto es que la mayoría trabaja como docente durante los últimos cinco años correspondientes a su titulación. Al ser la contratación el instante inicial de la carrera de todo profesional, las condicionantes, parámetros y directrices que incluya serán de suma importancia para las partes involucradas: el contratado y el contratante. Sobre todo en una profesión como la docencia, tan susceptible y tradicionalmente maltratada en cuestiones laborales.

Más aún en una profesión como la docencia, tan susceptible y tradicionalmente maltratada en cuestiones laborales. Sin embargo, en las actuales circunstancias de reivindicación social, política y económica del magisterio ecuatoriano las políticas de contratación docente han experimentado una verdadera transformación y han sido asumidas por las autoridades educativas con auténtica seriedad.

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

Gráfico 17



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

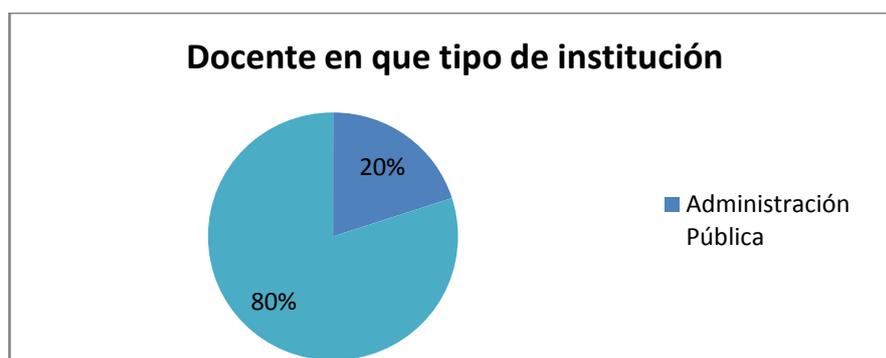
Aparentemente de lo que se puede apreciar en este gráfico, el 100%, inició sus estudios habiendo conseguido trabajo como docente. Quizá ha sido una obligación impuesta o una necesidad de conservar el trabajo conseguido lo que

les ha motivado a realizar su titulación. Esta situación, lleva a analizar las competencias profesionales desde *“El conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (INCUAL, 2001)*, mismo que se puede advertir que los docentes lo cumplen una vez que han obtenido su titulación. Y, por otro lado, *“el conjunto de capacidades, actitudes y conocimientos necesarios para realizar los roles y actividades de trabajo con los niveles requeridos de calidad y eficacia en el empleo”*(Servicio Navaro de empleo, 2010).La preparación académica de los titulados en la UTPL, es una muestra que incide directamente sobre esta situación. Sin embargo, como se podrá apreciar más adelante, no todas las actividades se mantienen como docentes pues, a la docencia, se la ve como una profesión de segunda categoría a la que se recurre momentáneamente mientras se consigue una profesión más atractiva.

Otros factores, ya dentro de la actividad educativa que deterioran la permanencia del docente son: a) la ausencia de respaldo de los colegas. b) la falta de autonomía en la enseñanza. c) los bajos ingresos. d) las demasiadas obligaciones ajenas a la enseñanza. e) las aulas carentes de alumnos con inquietudes. Los docentes finalmente se convencen de tal prejuicio y desertan definitivamente.

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

Gráfico 18



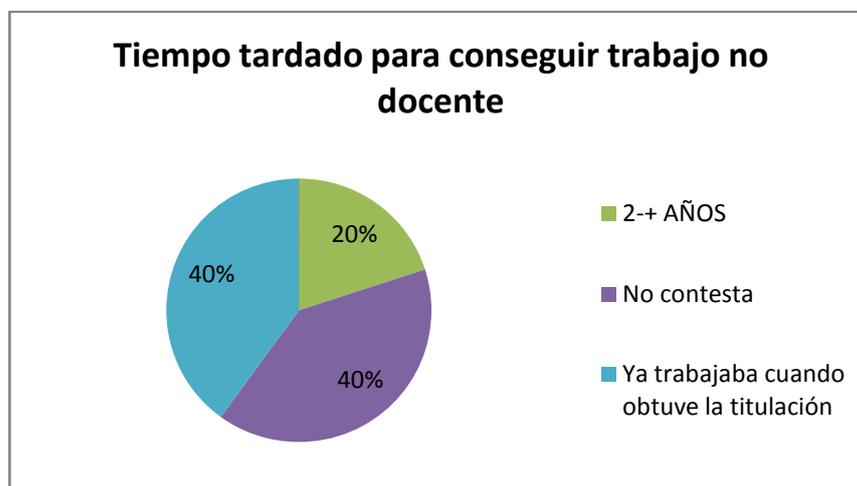
Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

El 80% de los entrevistados no responde puesto que no se desempeña sino únicamente como docente. Un 20% correspondiente a los que trabajan como no docentes se desenvuelve dentro de la administración pública. Aparte de los mismos docentes -y a veces ni siquiera entre ellos mismos- parece existir escaso respeto a la actividad docente, pues la remuneración y en los aprietos económicos que tradicionalmente se han vuelto inmiscuidos han llevado a que se considere una actividad de poco prestigio social. Sin embargo, los radicales cambios económicos de la Ley de educación, podrán en vigencia una serie de exigencias al docente, así como una mejor remuneración para los mismos.

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

Gráfico 19



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

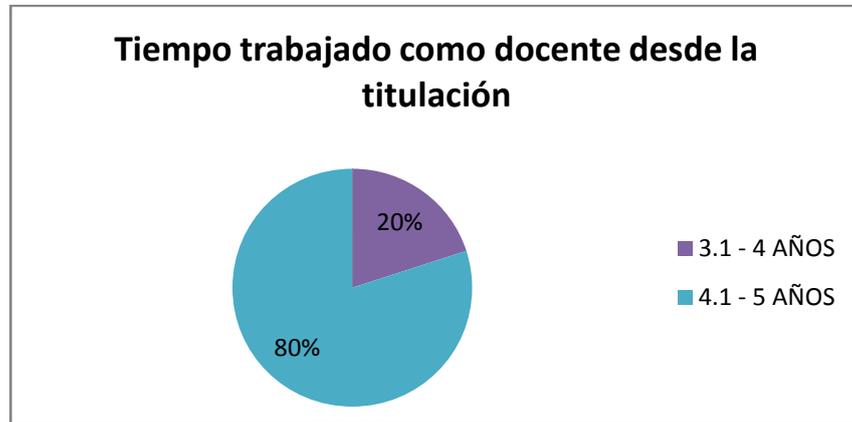
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Existe un 40% de sujetos que sostiene que ya trabajaba cuando obtuvo la titulación, el siguiente 40% no contesta, pero se asume que debería tener afinidad con la primera respuesta. Esto se debe a que el 80% anteriormente sostuvo que había empezado a estudiar la universidad una vez que había conseguido el trabajo dentro de la docencia. Relacionado con el poco reconocimiento a la profesión, existen otras causales que van minando la satisfacción del maestro como es el hecho de que no se consiga un empleo inmediatamente un empleo en la profesión pedagógica. Se aprecia por lo tanto que los docentes tienen bastante experiencia desarrollando su rol y que han complementado esa experiencia con la formación profesional que la han realizado en la UTPL.

Por lo tanto, el tiempo que han tardado en conseguir trabajo como no docentes es un indicador muy importante en los titulados que se encuentran laborando en calidad de docentes pues únicamente en un caso se habrá demorado ha buscado trabajo en otro campo no docente y que ha tardado más de lo previsto que pudiera haberlo conseguido como docente.

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

Gráfico 20



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

El 80% de los docentes sostiene que está laborando con titulación entre los 4.1 años a 5 años. El restante 20%, afirmó que de 3.1 a 4 años está laborando con título. La publicación de Región de Murcia, justamente, resalta que las competencias del docente, no siempre son deplorables, pues en países desarrollados como España, la permanencia en la institución, tendría un estrecho vínculo con *“Un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adquiridas por medio de procesos formativos o de la experiencia laboral, que permiten un desempeño exitoso en el puesto de trabajo”* (Región de Murcia, 2011). En nuestro caso, particularmente, no sólo las destrezas sino una serie de factores exógenos relacionadas al manejo político de la educación han menoscabado una relación laboral que permita una adhesión estable.

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

Gráfico 21



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.I 2011

EL 20% de los sujetos estudiados, a diferencia de los docentes, ocupa un puesto profesional como no docente, dentro del campo de la administración pública se supone según se puede concordar con lo anteriormente expuesto. “El desempeño social complejo que muestra bases teóricas y metodológicas para tareas especializadas de un campo disciplinar o de una profesión determinada. Implica, además de conocimientos, actitudes, habilidades, valores y destrezas, lo apto y eficiente que se es en ese tipo de ocupación” (uvirtual.net, 2009). Es así que los dos años o menos que llevan trabajando en calidad de profesionales no docentes es justamente porque ha desarrollado un desempeño social y laboral más amplio de aquellos para los que estaba destinada su formación académica.

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?

Gráfico 22



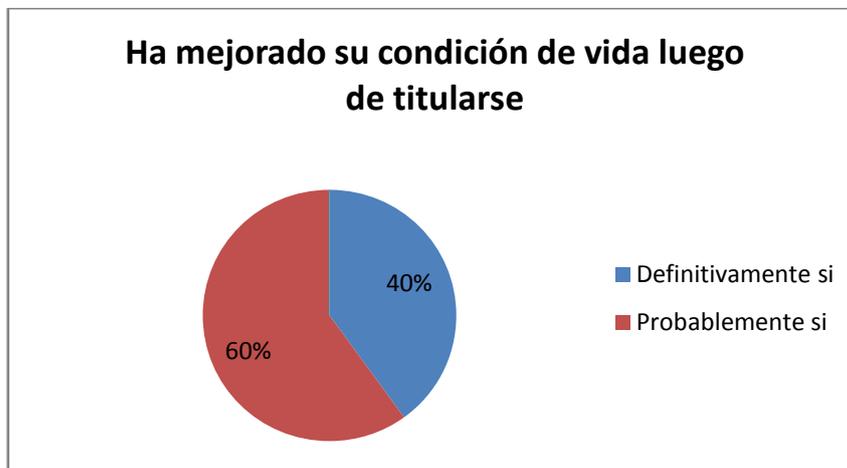
Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

El trabajo actual únicamente demandó a un 20% de los sujetos cambiar de residencia. La mayoría opta por no responder, lo cual se debe a que no se ha visto obligado a cambiar su lugar de residencia. Normalmente, aquellas necesidades personales e íntimas que motivan al ser humano para encaminarse por una profesión y aquellas que lo conducen al ejercicio profesional en un sentido que para él resulta valedero, pasan a ser rezagadas por una visión empresarial y utilitarista que es la que determina qué es ser eficiente y qué características debe adquirir el individuo para ser considerado competente profesionalmente, la movilización no implica necesariamente una competencia dentro de esta situación.

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

Gráfico 23



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

La mayoría de sujetos que se han titulado, que son el 60%, manifiesta que probablemente sí ha mejorado su situación económica. Mientras tanto, el 40% afirma que definitivamente se ha mejorado su situación académica. Siguiendo a Marina Camargo y otros, hoy en día, se puede señalar a la formación continua como aquel proceso de actualización que le permite al profesional de la docencia efectuar su práctica profesional y pedagógica de un modo significativo, pertinente y adaptado a las condiciones sociales contemporáneas en que se desarrolla y pendiente de los tipos de poblaciones con quienes trabaja (Camargo Abello & otros, s/a, pág. 87)

La ley de Educación intenta proteger al sistema Nacional de Educación, además, busca resguardar al docente a través del uso de sus derechos e intenta que el trabajo del docente ecuatoriano sea reconocido por medio de un salario justo según se había visto anteriormente. El Plan Nacional de Desarrollo expedido en el año 2007, tiene una duración de tres años, se lo realizó con la intención de optimizar la calidad de vida y los servicios públicos, especialmente en lo que tiene que ver con la educación. Es que la educación es un aspecto muy importante que toma en cuenta el Plan de Desarrollo, puesto se

había comprobado la deficiencia en materia educativa mantenida durante años en este país.

Por su parte, las autoridades educativas, manifestó que los incentivos se tienen en la Institución educativa son la predisposición al cambio, buen ambiente de trabajo, valoración de las capacidades. Sus expectativas con respecto al personal docente principalmente tienen que ver con el cumplimiento de sus responsabilidades, el interés en sus responsabilidades, el interés por la formación, la colaboración con la institución, así como mayor dedicación, realizar una buena planificación y manejar nuevas técnicas de enseñanza.

5.3. Contexto laboral

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

Gráfico 24



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

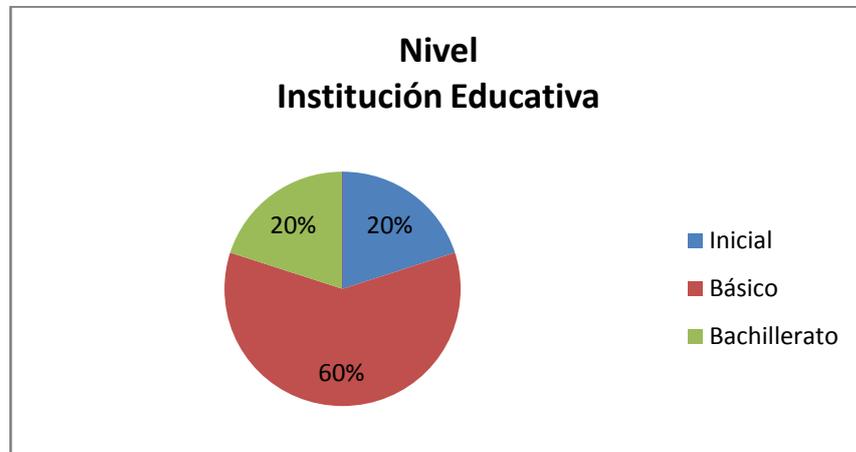
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

En cuanto al contexto laboral la mayoría de docentes desarrolla su trabajo en entidades fiscales, mientras un 20% se desenvuelve en actividades fiscomisionales. Las instituciones particulares y fiscomisiones, que cobran por sus servicios, son opacadas por la amplia aceptación de la educación fiscal en

la Amazonía, donde ni siquiera se puede ver la presencia lucrativa de entidades particulares. Las fisco-misionales tienen prestigio por la presencia salesiana en esta parte del Oriente ecuatoriano, y, obviamente muchos educandos y educadores que perciben el sustento estatal, están relacionados con estas entidades.

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

Gráfico 25



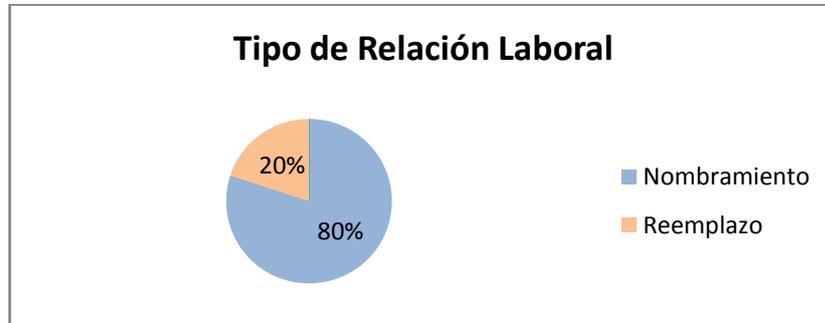
Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Las instituciones en las que se desempeñan los docentes ofrecen nivel básico, lo cual representa un 60%, un 20% corresponde al bachillerato y el otro 20% a educación inicial. Las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje se mejoran con la pertinencia de niveles distintos de enseñanza, personal docente altamente capacitado y con aptitudes y actitudes pedagógicas para cada nivel, con una infraestructura tecnológica adecuada y con el interés manifiesto de los estudiantes. Esto permite lograr formar no solo profesionales, sino y más importante personas que puedan enfrentarse con éxito a la realidad social en la que participan.

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

Gráfico 26



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Una característica bastante interesante es que el 80% de docentes mantiene una relación laboral con nombramiento y tan sólo el 20% pertenece a una relación laboral con un reemplazo. Es importante notar que la mayoría de docentes goza de estabilidad laboral. Dentro del Plan Decenal de Educación, está la revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida: Estimular el ingreso a la carrera de formación docente mejorando su formación inicial, la oferta de sus condiciones de trabajo, calidad de vida y la percepción de la comunidad frente a su rol.

P.6. ¿La relación laboral es/era...?

Gráfico 27



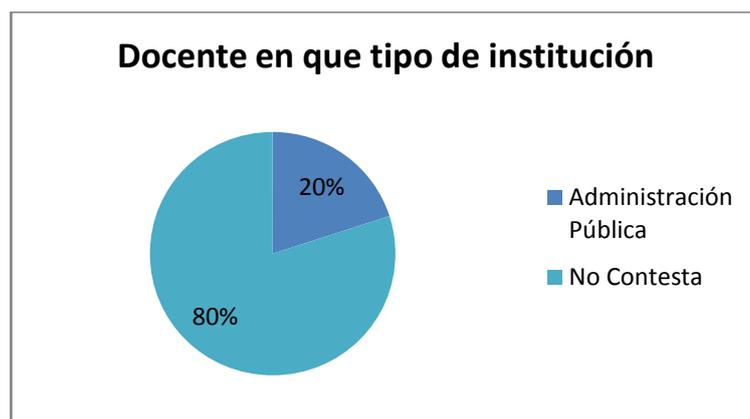
Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Es importante que se sepa que la relación laboral que se mantiene es a tiempo completo. Consideran que el ejercicio docente implica un compromiso a tiempo completo. La propuesta de la Actual ley de educación que fomenta la permanencia del docente a tiempo completo fomenta a que los actores educativos, junto con el Estado, sean corresponsables en el desarrollo de los procesos educativos.

Hoy en día, se busca establecer una gestión escolar compartida entre los distintos miembros de la comunidad: directivos, docentes, estudiantes, madres y padres de familia y otros actores sociales. Este proceso implica que estos actores sociales ejecuten acciones que contribuyan al desarrollo integral de la comunidad y garanticen la utilización de sus instalaciones y servicios para favorecer dicho desarrollo. Para ello es necesario que el docente trabaje a tiempo completo dentro del magisterio como lo hacen los docentes encuestados.

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

Gráfico 28



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

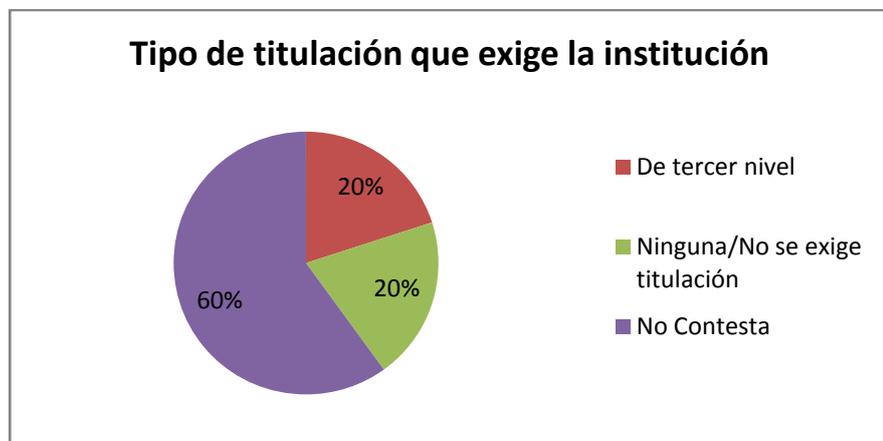
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

El 20% como se había señalado anteriormente trabaja en la administración pública mientras que la mayoría prefiere no responder debido a que se desempeña como docente. Desde esta perspectiva el docente podría tener

requerimientos teóricos y prácticos para continuar su desarrollo y realización personal, así tenga que dejar la docencia.

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

Gráfico 29



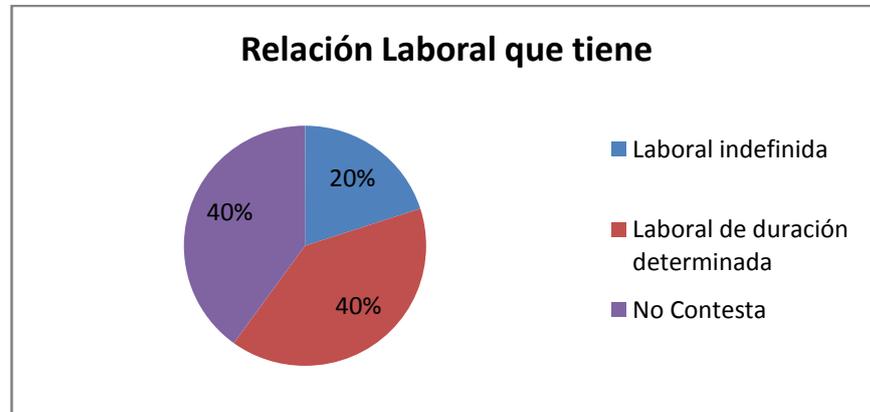
Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.I 2011

El título que exige la institución o empresa en al que trabaja o trabajaba el encuestado, es en un 20% de tercer nivel, mientras el 60% prefiere no responder a la pregunta. Sin embargo, se debe tener en cuenta 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, en este caso a las instituciones en las que se desenvuelven los titulados en ciencias de la educación.

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

Gráfico 30



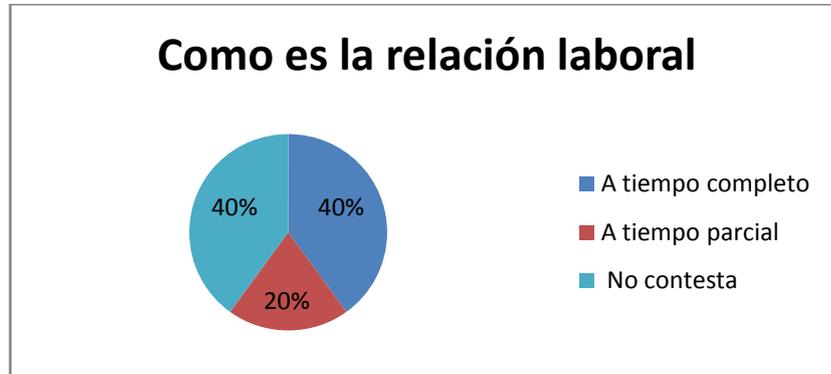
Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

La relación laboral existente con dichas instituciones es de carácter duradera. Tan sólo un 20% sostiene que es de carácter indefinida. Un 40% prefiere no responder. De acuerdo a lo que se establece en la Carta Magna, Art. 349.- “El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico, una remuneración justa, de acuerdo a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón. Establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente”.

Con ello, los docentes de quienes se habla, están sujetos a lo que plantea la constitución y la Nueva Ley de Educación que recién entra en vigencia. Sin embargo, las relaciones laborales están sujetas a un proceso de evaluación del docente, así como de exigencia a la formación continua por parte del profesional

P.12. ¿La relación laboral es/era...?

Gráfico 31



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.I 2011

La relación laboral que se mantiene con la entidad es en un 40% a tiempo completo, mientras que un 20% sostiene que se trata de un trabajo a tiempo parcial. Finalmente, un 40% no contesta. Para garantizar que los titulados que no trabajan dentro del sistema educativo cuenten con competencias pertinentes para su correcto desarrollo e inclusión social, es necesario que mantengan una óptima relación temporal y bien remunerada.

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?

Gráfico 32



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.I 2011

El 80% de los docentes no contesta a la pregunta de cuánto tiempo lleva trabajando como no docente. El 20% manifiesta por el contrario que se encuentran laborando como no docente –seguramente dentro de campo administrativo-, es de menos de 5 años. En caso del 20% entrevistado, señala que, su relación laboral como no docente es menor a cinco años.

Los requisitos exigidos en la institución para postular a un cargo docente, manifiestan las autoridades que son varios. El primero señala que es estar de acuerdo con objetivos, principios, misión y visión de la Institución. A continuación se manifiesta que tenga la preparación adecuada, una personalidad fundamentada en valores humanos y cristianos, así como tener título de docente. Por otro lado, las autoridades señalan que durante el último año, al menos, han recibido cuatro solicitudes de empleo en la entidad educativa. Actualmente requieren un licenciado en Educación Básica, así como una persona entendida en Moda y Diseño.

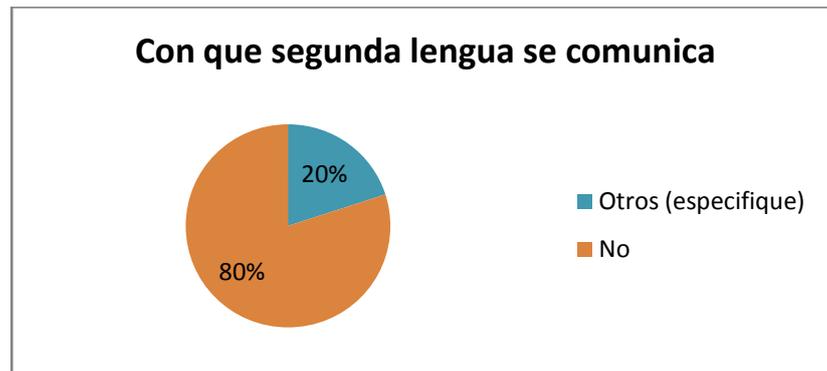
Considera el desempeño de los docentes con experiencia y los que recién ingresan a la institución educativa sin mucha diferencia a no ser que sea la experiencia como característica de los más antiguos y la paciencia y dedicación de los recién llegado. Consideran por igual a los docentes como personas responsables, puntuales, con suficiente preparación y con manejo de técnicas e instrumentos de educación muy apreciados por las autoridades.

En relación al mejoramiento y desarrollo profesional en la institución educativa se han planificado algunos cursos de formación continua en los dos últimos años como son: capacitación en el arte del vestido, convivencias formativas y el festejo los años de servicio.

5.4. Necesidades de formación

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

Gráfico 33



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

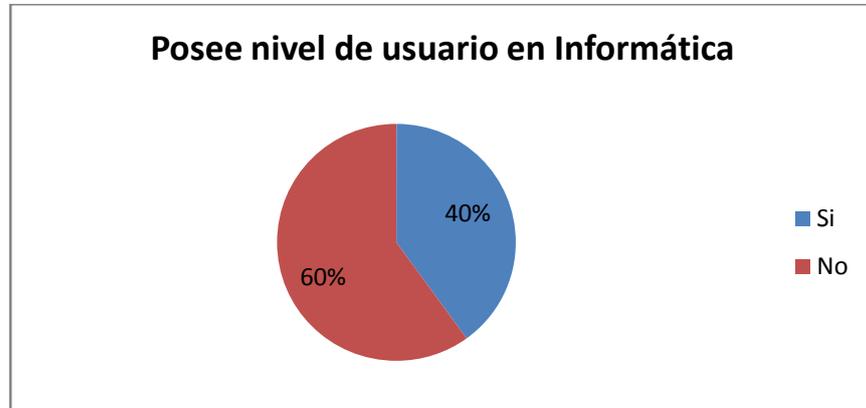
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

Aunque no se especifica, existe un 20% de docentes que manejan otros idiomas, mientras la mayoría sostiene que no maneja ninguna otra lengua como segunda lengua. Es una evidente deficiencia por parte de los educadores entrevistados.

La formación inicial es asimismo un factor determinante en la decisión de un adulto de continuar su formación posterior en otras lenguas, estableciéndose una estrecha relación entre la formación inicial y la formación continua. “A la primera se le exige motive una actitud que conduzca a apreciar la necesidad de una formación permanente en relación a las transformaciones que van dándose en la sociedad”. (Arregui, et al. 1999). Esta situación, es necesaria, sobre todo, porque se labora en un espacio donde es necesario, en veces, el dominio de la lengua ancestral como es el Shuar, o por supuesto, la lengua global, que es el Inglés.

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

Gráfico 34

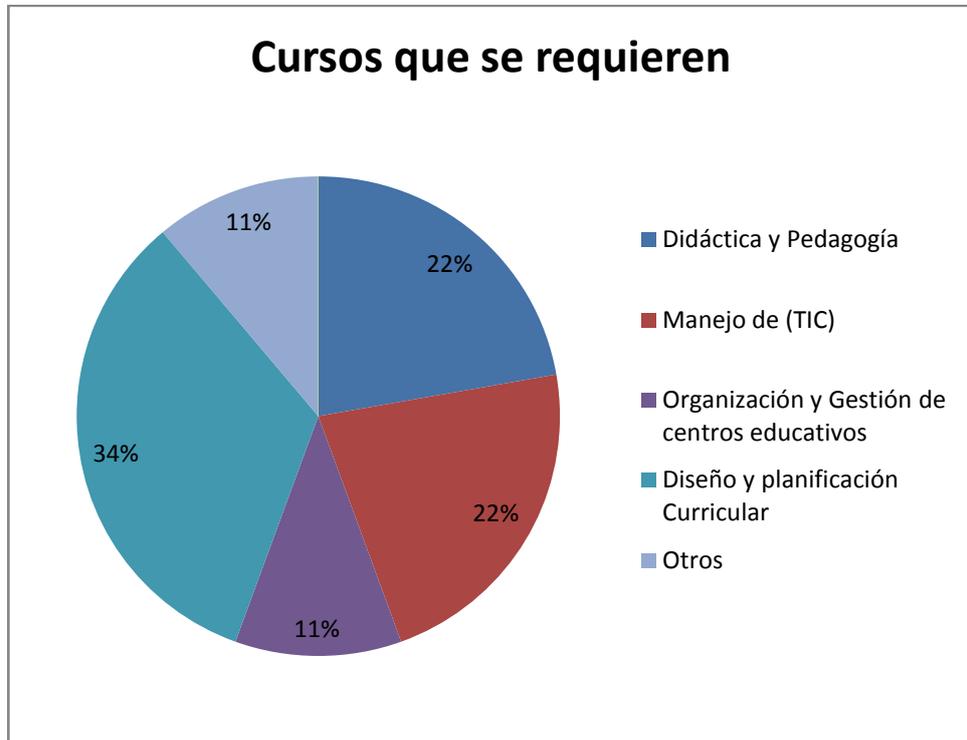


Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011
Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.I 2011

La mayoría de docentes que son el 60% en este caso no maneja el ordenador ni siquiera a nivel de usuario. Solamente un 40% manifiesta manejar informática a nivel de usuarios. Los cambios en el conocimiento, las ciencias y la técnica. El incesante avance de las humanidades, las ciencias y las tecnologías (por ejemplo la actual omnipresencia de las TIC's en nuestras cotidianidades), junto a la infinita variedad de comunidades, escuelas y alumnos, exige que se conozca el manejo de una computadora mínimo a nivel de usuario. Se ha manifestado, es posible que ese gran porcentaje de docentes que no maneja la computadora en calidad de usuario posiblemente reside en zonas rurales con poco acceso a este tipo de servicios lo cual ocasiona un retraso en su formación continua y afín las las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

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

Gráfico 35



Autor: PujapatUyunkar Martha Luisa. 2011

Fuente: Encuesta a los titulados en CC.EE.U.T.P.L 2011

En cuanto a las necesidades de capacitación que mantienen los docentes son el Diseño y planificación curricular en un 34%, luego un 22% manifiesta que requiere capacitación en Didáctica y Pedagogía. Igualmente, un 22% señala su necesidad de aprender Educación en valores. Mejor aceptación está la organización y gestión de centros educativos. “*La formación inicial y la continua como un continua. 2. la integración de la teoría y la práctica. 3. la investigación-acción asumida de forma colectiva por los docentes. 4. el perfeccionamiento docente debe partir del lugar real de trabajo. 5. la capacitación del profesorado. 6. controlar la obsesión ‘meritocrática’.*” (Cárdenas Colmener, Rodríguez Céspedes, & Torres, 2000). Por lo tanto, es necesario tener en consideración el pedido de los docentes, en este caso, apuntada sobre el Diseño y Planificación Curricular docente.

Los factores que, según las autoridades, favorecen un buen desempeño laboral serían el buen ambiente de trabajo, las buenas relaciones interpersonales y la valoración de las capacidades de los docentes. En torno a las tareas que ejecuta el docente, las actividades que realiza el personal en la institución, los graduados en la UTPL laboran con las materias de cooperativismo y corte y confección, así como mantienen la ética profesional.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Luego de realizada la investigación se han obtenido algunas conclusiones que, en principio, se desprenden del contenido del Marco Teórico y que han sido corroboradas por la realidad que viven los titulados en CC.EE. en la UTPL. Del mismo modo, se ha llegado a algunas recomendaciones orientadas a contribuir en el ámbito investigativo así como el mejoramiento del ámbito laboral de los titulados.

6.1 CONCLUSIONES

- A nivel general se puede concluir que se ha determinado la situación laboral de los titulados en Ciencias de la Educación en la UTPL, la misma que se compone por la situación sociodemográfica, la situación laboral, el contexto laboral y las necesidades de formación.
 - El análisis de los datos arrojó como resultado que la situación sociodemográfica está enfocada hacia la titulación en educación general básica, ubicada en la zona urbana mayormente, en la cual existe una preeminencia del sexo femenino y un promedio de edad ubicado entre los 41 a 50 años.
 - En cuanto a la situación laboral, la mayoría de profesionales titulados de la UTPL en el Centro Asociado de Limón Indanza, trabajan dentro del ámbito de su formación durante más de 11 años, lo cual indica que ya estaban trabajando antes de obtener la titulación. Señalan estos docentes que su situación ha mejorado, a partir de que ha obtenido la titulación.
 - Respecto al contexto laboral, la mayoría de titulados, pertenecen al régimen fiscal de educación y sus contratos han sido bajo nombramiento y a tiempo completo. Es exigencia de su

establecimiento, hoy en día, presentar el título de tercer nivel para ejercer la docencia.

- En cuanto a las necesidades formación, los titulados manifiestan que no dominan una lengua distinta a la materna, así como tampoco dominan la informática a nivel de usuario. Solicitan que se realicen cursos sobre diseño y planificación curricular, y, didáctica y pedagogía.

6.2 RECOMENDACIONES:

- Es importante que la UTPL actualice la base de datos continuamente con investigaciones afines a la situación laboral de los titulados en Ciencias de la Educación para dotar a la sociedad de profesionales bien formados y con facilidades para encontrar trabajo dentro del mercado laboral de la docencia.
 - En la situación sociodemográfica se debe mejorar los estímulos y servicios para los docentes que laboran en el área rural a través del mejoramiento salarial y la dotación de nuevas Tecnologías para la Educación y la Comunicación en la zona rural.
 - La situación laboral podría mejorar más mediante la aplicación de políticas micro-institucionales con la participación de la comunidad educativa a través de foros, charlas y evaluación continua de las relaciones laborales de los titulados.
 - En cuanto al contexto laboral los profesores fiscales, con nombramiento y a tiempo completo deben tener mejores estímulos para la formación continua accediendo a postgrados que les permita mejorar su profesionalismo.
 - La UTPL debería dictar cursos o seminarios cortos dirigidos a los docentes con las temáticas de diseño y planificación curricular, didáctica y pedagogía y educación en valores con la finalidad de dotar de herramientas pedagógicas actualizadas a sus titulados.

7. REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

1. Andrade Cázares, R. A. (8 de Septiembre de 2008). *El enfoque por competencias en la educación*. Recuperado el 29 de Enero de 2011, de Ideas Concyteg: http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf
2. Arregui, M. Á., Cassal, N., Joancomartí, R., Pérez, J., & Villalba, J. (Edits.). (1999). *Enciclopedia general de la educación*. Barcelona: Océano.
3. Bar, G. (Septiembre de 1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. Recuperado el 3 de Febrero de 2011, de <http://www.oei.es/de/gb.htm#3>
4. Barrios R., O. (s.f.). *La formación docente: Teoría y práctica*. Recuperado el 12 de Febrero de 2011, de http://www.umce.cl/~cipumce/educacion/bases/la_formacion_docente.html
5. Besnard, P., & Liétard, B. (1979). *La educación permanente* (1a ed.). (A. Vives, Trad.) Barcelona, España: Oikos-Tau s.a ediciones.
6. Camargo Abello, M., & otros, y. (s/a). *Las necesidades de formación permanente del docente*. Recuperado el 17 de Diciembre de 2010, de *Revista electrónica Educación y educadores* Vol. 7: http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2041051
7. Cárdenas Colmener, A. L., Rodríguez Céspedes, A., & Torres, R. M. (2000). *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
8. definición.org. (s.f.). *definición.org*. Recuperado el 30 de Diciembre de 2010, de <http://www.definicion.org/diccionario/146>
9. Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado el 1 de Febrero de 2011, de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
10. Fernández Muñoz, R. (2006). *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/cursos/competenciaprofesionales.pdf>

11. Fernández, J. M. (s.f.). *Matriz de competencias del docente de educación básica*. Recuperado el 12 de Febrero de 2011, de www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF
12. Fernández, J. M. (2008). *Matriz de competencias del docente de educación básica*. Recuperado el 12 de Enero de 2011, de <http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>
13. INCUAL. (2001). *Glosario*. Recuperado el 4 de Febrero de 2011, de http://www.educacion.es/educa/incual/ice_glosario.html
14. Lorenzo, M. (2003). Nuevos modelos de escolarización. Temáticos Escuela Española , 23-28.
15. M.E.E. (2011 de Enero de 2011). Oficio circular No 0002 DM 2011. Recuperado el 14 de Enero de 2011, de <http://www.educacion.gov.ec/upload/contrato%20docentes.pdf>
16. Manual del educador. Recursos y técnicas para la formación en el siglo XXI. (1a ed., Vol. 1ro). (2001). Barcelona, España: Parramón ediciones.
17. Martínez-Otero Pérez, V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la "escuela-educadora". Revista Complutense de educación , XVII (1), 51-64.
18. Mérida Serrano, R. (Agosto de 2009). Necesidades actuales en las formación inicial de maestras y maestros. (P. Palomero Fernández, Ed.) Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado .
19. Marqués, P. (26 de Agosto de 2005). *Glosario de tecnología educativa*. Recuperado el 12 de Enero de 2011, de <http://peremarques.pangea.org/glosario.htm>
20. Ministerio de Educación y Ciencia de España. (s.f.). Una educación de calidad para todos y entre todos. Recuperado el 2 de Enero de 2011, de www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article
21. Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (12 de Marzo de 2008). *El concepto de competencia en el desarrollo de la formación y educación profesional en algunos estados miembros de la UE: un análisis crítico*. Recuperado el 13 de Enero de 2011, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>

22. Musgrave, P. W. (1972). *Sociología de la educación* (Primera edición ed.). (J. A. Iglesias, Trad.) Madrid: Herder.
23. Parramón ediciones. (2001). *Manual del educador. Recursos y técnicas para la formación en el siglo XXI*. (1a ed., Vol. 1ro). Barcelona, España: Parramón ediciones.
24. Perlo, C. (1998). *Hacia una didáctica de la formación docente*. Rosario: Homo sapiens ediciones.
25. Piñeyro, M. L. (s.f.). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 29 de Noviembre de 2010, de Planeamiento institucional: construcción del proyecto educativo institucional: <http://www.rieoei.org/deloslectores/843Pineyro.pdf>
26. Servicio Navaro de empleo. (2010). *navarra.es*. Recuperado el 22 de Febrero de 2011, de http://www.navarra.es/home_es/Temas/Empleo+y+Economia/Empleo/Informacion/Observatorio/Glosario+de+terminos/C.htm
27. Subsecretaría de Educación Superior del Brasil. (s.f.). *Glosario*. Recuperado el 29 de Diciembre de 2010, de http://ses.sep.gob.mx/wb/ses/ses_glosario?page=2
28. Tedesco, J. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Recuperado el 3 de Enero de 2011, de <http://www.uoc.edu/dt/20367/20367.pdf>
29. uvirtual.net. (2009). *Glosario de términos utilizados en E-Learning*. Recuperado el 12 de Febrero de 2011, de http://www.uvirtual.net/portal/preguntas_frecuentes/e-learning/glosario_de_terminos_utilizados_en_e-learning.html
30. Zaragoza Lorca, A. (2007). *Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Recuperado el 2 de Enero de 2011, de <http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/planRegional/1/secciones/8/contenidos/46/puestosf.pdf>

8. ANEXOS



Respondiendo los cuestionarios. A la izquierda está la encuestada Portilla Cambisaca Olga Armelia con el código 39 y la Directora Victoria Teresa Ramos Palacio.



Titulada Fajardo Córdova Sonia maricela con el código 36.



De la izquierda a derecha. La titulada Fajardo Córdova Sonia Maricela, la investigadora, la titulada portilla Cambisaca Olga Armelia y la directora de la escuela fiscal Soldado José Monge.



Fotografías de la escuela en donde trabajan las tituladas del código 39 y 36



El titulado MartinesSusumanchi Cristóbal Savio con el código 37



La titulada MartínezUrdiales Lidia Gladys (izquierda) con el código 38, trabaja en el Instituto Tecnológico Superior de Limón (derecha).



Estudiantes del Instituto Superior Limón



La licenciada Reinoso Orellana Gloria María con el código 40 y la segunda autoridad encuestada que es la directora: Sor Alicia Piedad MacaquizaRumigua.



La licenciada Reinoso Orellana Gloria María



La directora Sor Alicia Piedad MacaquizaRumigua.