



# **UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

*La Universidad Católica de Loja*

## **ÁREA ADMINISTRATIVA**

**TÍTULO DE MAGÍSTER EN GESTIÓN EMPRESARIAL**

**Modelo didáctico para la gestión por competencias para el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del personal docente a tiempo completo de la Universidad Técnica del Norte, Ibarra, 2017**

**TRABAJO DE TITULACIÓN**

**AUTORA: Rhea González, Bertha Soraya**

**DIRECTORA: Arias López, Diana Elizabeth, Mgs**

**CODIRECTOR: Abreu Valdivia, Omar, PhD**

**CENTRO UNIVERSITARIO IBARRA**

**2017**



*Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NY-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>*

*Septiembre, 2017*

## APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

**Magister**

**Arias López, Diana Elizabeth, Mgs**

**DOCENTE DE LA TITULACIÓN**

De mi consideración

El presente trabajo denominado “**Modelo didáctico para la gestión por competencias para el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del personal docente a tiempo completo de la Universidad Técnica del Norte**” realizado por: Rhea González Bertha Soraya; ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, 6 de octubre de 2017

f).....

Arias López, Diana Elizabeth, Mgs

**DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

**C.C.**

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Bertha Soraya Rhea González, declaro ser autor (a) del presente trabajo de titulación: **“Modelo didáctico para la gestión por competencias para el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del personal docente a tiempo completo de la Universidad Técnica del Norte, Ibarra, 2017”** de la Titulación Magister en Gestión Empresarial, siendo **Arias López, Diana Elizabeth, Mgtr** director (a) del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además certifico que las ideas, concepto, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado que se realicen a través o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”.

f).....

Bertha Soraya Rhea González

C.I: 1001693256

## **DEDICATORIA**

Todas las personas tenemos aspiraciones en nuestra vida y una de ellas para mí es culminar la maestría, que ha sido plasmada con la realización del presente trabajo que lo dedico con mucho cariño a Dios por darme la oportunidad de vivir y guiar mi camino.

De manera especial a mis hijas María Fernanda y Stefy quienes son mi fuente de inspiración y estímulo.

Bertha Soraya Rhea González

## **AGRADECIMIENTO**

Dejo constancia de mi profundo y sincero agradecimiento a la Universidad Técnica Particular de Loja, a nuestros docentes, los cuales supieron brindar sus conocimientos con verdadero sentido de responsabilidad.

Agradezco a la Magister Diana Arias Directora del Trabajo de Grado, quien con su valioso tiempo aportó con sus conocimientos y sugerencias para culminar con éxito la investigación.

A todas y cada una de las personas que de alguna manera incentivaron y aportaron para la feliz culminación de esta tesis.

Bertha Soraya Rhea González

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE FIN DE MAESTRÍA .....	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA .....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS .....	vi
ÍNDICE DE TABLAS .....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
RESUMEN.....	1
ABSTRACT .....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I.....	5
ANTEPROYECTO .....	5
1.1. Antecedentes.....	6
1.1.1. La educación en la contemporaneidad.....	6
1.2. Justificación.....	7
1.2.1. La formación del personal docente .....	7
1.2.2. La formación del personal docente universitario .....	8
1.2.3. La formación del personal docente en Ecuador y en la UTN.....	10
1.3. Objetivos .....	10
1.3.1. Objetivo general.....	10
1.3.2. Objetivos específicos .....	11
1.4. Hipótesis de investigación .....	11
1.5. Alcance .....	11
CAPÍTULO II.....	12
MARCO TEÓRICO .....	12
2.1. La formación didáctica del docente universitario .....	13

2.2. Resultados del diagnóstico relacionado con la formación didáctica de los docentes de la UTN.....	14
2.3. Propuesta del Modelo didáctico y sus características generales .....	16
2.4. Las competencias profesionales .....	18
2.4.1. La evaluación de las competencias profesionales.....	21
2.4.2. Clases de competencias .....	23
2.4.3. Las competencias profesionales del docente .....	24
2.5. Gestión talento humano .....	27
2.6. La didáctica en la contemporaneidad universitaria .....	28
2.6.1. La Didáctica antes de los años ochenta del siglo XX .....	30
2.6.2. La Didáctica en sus orígenes.....	30
2.6.3. La Didáctica en las primeras décadas del siglo XX .....	31
2.6.4. La Didáctica después de los años ochenta del siglo XX.....	33
2.7. Factores que influyeron en el desarrollo de la Didáctica después de la década de los ochentas del siglo XX .....	35
2.8. La Didáctica a partir de los años ochenta del siglo XX .....	35
2.9. La Didáctica: su nueva definición .....	39
CAPÍTULO III.....	41
METODOLOGÍA EMPLEADA.....	41
3.1. Métodos técnicas e instrumentos .....	42
3.2. Métodos del nivel teórico:.....	42
3.3. Métodos del nivel empírico: .....	43
3.4. Métodos matemáticos y estadísticos: .....	44
3.5. Metodología de la comparación por pares del criterio de expertos .....	44
3.6. Definición de las competencias docentes profesionales del docente en el Modelo didáctico.....	46
3.7. Población y muestra .....	47
3.6.1. Población.....	47
3.7.2. Muestra.....	47
3.6.3. Encuesta.....	49

CAPÍTULO IV .....	61
EL MODELO DIDÁCTICO: APLICACIÓN Y RESULTADOS.....	61
4.1. El Modelo didáctico: sus componentes y resultados.....	62
4.2. La Didáctica en el Modelo didáctico de la UTN.....	62
4.3. La relación docente estudiantes en Modelo didáctico de la UTN.....	65
4.4. Los docentes en el Modelo didáctico de la UTN.....	65
4.5. Los estudiantes en Modelo didáctico de la UTN.....	66
4.6. Formas organizativas en el Modelo didáctico de la UTN.....	67
4.7. El aprendizaje en Modelo didáctico de la UTN.....	67
4.8. El sistema de evaluación en Modelo didáctico de la UTN.....	69
4.9. La formación de las competencias en el Modelo didáctico de la UTN.....	70
4.10. Evaluación de los indicadores del modelo por los expertos como resultado de la aplicación del Modelo didáctico.....	73
4.11. La capacitación de los docentes como resultado del Modelo didáctico.....	75
4.12. La validación del desarrollo de las competencias en el modo de actuación de los docentes como resultado del Modelo didáctico.....	76
CONCLUSIONES .....	79
RECOMENDACIONES.....	81
REFERENCIAS .....	82
ANEXOS.....	90
ANEXO 1 Cuestionario para profesores de la UTN.....	91
ANEXO 2 Guía de entrevista realizada a la directora de talento humano de la UTN.....	92
Preguntas.....	92
ANEXO 3 Cuestionario para profesores de la UTN.....	94
ANEXO 4 Guía para la observación de clases.....	97

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Comparación entre el conocimiento de la asignatura que imparten los docentes y la Didáctica .....	14
Tabla 2. Factores que contribuyeron al desarrollo de la Didáctica en década del ochenta del siglo XX.....	35
Tabla 3. Resultados de la autoevaluación de los expertos.....	44
Tabla 4 Modelos didácticos.....	62
Tabla 5 Evaluación realizada por los expertos .....	73
Tabla 6 Índice de conocimiento de la didáctica después de la puesta en práctica del Modelo.....	76

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Posiciones relacionadas con la Didáctica reveladas por los docentes de la UTN en el diagnóstico.....	16
Figura 2. Conocimiento de si existe o no un modelo para gestión por competencias para los docentes .....	49
Figura 3. Proceso de Inducción .....	50
Figura 4. Actividades laborables relacionadas con el perfil .....	51
Figura 5. Competencias requeridas para los cargos .....	52
Figura 6. Frecuencia de realización de las competencias profesionales .....	53
Figura 7. Frecuencia competencias profesionales relacionadas con el área investigativa .....	54
Figura 8. Frecuencia competencias profesionales relacionadas con el área de gestión .....	56
Figura 9. Realización de Capacitaciones .....	57
Figura 10. Capacitaciones actuales .....	58
Figura 11. Realización de la Evaluación al docente en cada período.....	59
Figura 12. Tiempo que labora en la Institución.....	60

## RESUMEN

La presente tesis propone un Modelo didáctico para la gestión por competencias para el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del personal docente a tiempo completo de la Universidad Técnica del Norte (UTN). Para lograrlo se utilizaron métodos como el histórico-lógico, el sistémico, la modelación, el analítico-sintético, el de ascenso de lo abstracto y el inductivo-deductivo, la observación, el análisis documental, la encuesta, el criterio de expertos, la triangulación de fuentes, el análisis porcentual y la estadística descriptiva. Expresa resultados de una alternativa de gestión para la modificación del quehacer de los docentes para el ejercicio de la docencia, concretada en el Modelo didáctico que, expresa las relaciones entre los componentes didácticos, conservando el criterio del objetivo como categoría rectora del proceso, sirve de guía para la introducción de nuevos contenidos, es abierto, susceptible de perfeccionamiento y enriquecimiento, posee la capacidad de aproximarse al funcionamiento real del objeto, tiene carácter dinámico, expresa una dialéctica interna entre sus componentes, se concentra en aspectos de mayor relevancia para la transformación del modo de actuación profesional de los docentes de la UTN, tiene plena vigencia y necesidad en la sociedad ecuatoriana actual (contextualizado), y en la modificación del modo de actuación profesional de los docentes.

**PALABRAS CLAVE:** Modelo didáctico, gestión, competencias, modo de actuación profesional, personal docente.

## **ABSTRACT**

The present thesis proposes a didactic model for the management by competences for the improvement of the mode of professional action of the full time teaching staff of the Technical University of the North (UTN). To achieve this, we used methods such as historical-logical, systemic, modeling, analytical-synthetic, ascent of the abstract and inductive-deductive, observation, documentary analysis, survey, expert judgment, triangulation of sources, percentage analysis and descriptive statistics. It expresses the results of a management alternative for the modification of the work of the teachers for the exercise of teaching, concretized in the didactic model, which expresses the relationships between the didactic components, keeping the criterion of the objective as the guiding category of the process, serves as guide for the introduction of new contents, is open, capable of improvement and enrichment, has the ability to approach the actual operation of the object, has a dynamic character, expresses an internal dialectic between its components, focuses on aspects of greater relevance to the transformation of the way of professional performance of UTN teachers, has full force and necessity in the current Ecuadorian society (contextualized), and in the modification of the professional activity of teachers.

**KEYWORDS:** Didactic model, management, competences, mode of professional action, teaching staff.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad Técnica del Norte fue creada por Ley Nro. 43 del 18 de julio de 1986, en la ciudad de Ibarra, de la República del Ecuador. Cuenta con 287 docentes titulares y 293 docentes ocasionales, 398 empleados y trabajadores amparados en la Ley Orgánica de Educación Superior y su Reglamento, Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, Ley Orgánica de Servicio Público LOSEP y el Código de Trabajo (<http://www.utn.edu.ec/web/uniportal/>)

De acuerdo al Artículo 5 del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, los docentes titulares son los que ingresan a la carrera y escalafón del profesor e investigador y se clasifican en principales, agregados y auxiliares.

La UTN no cuenta con un modelo para la gestión del talento humano enfocado en la identificación, desarrollo y evaluación de las competencias del personal académico a tiempo completo, lo que dificulta que se logren mayores niveles de desempeño laboral mediante la mejora del perfil profesional que permita lograr los requisitos exigidos para este personal en la Ley de Escalafón. Esta realidad demanda una política que desarrolle la capacidad de las personas para el desempeño de prácticas intelectuales y competitivas de manera efectiva.

La gestión del talento humano con un enfoque por competencias se ha convertido en una herramienta estratégica para la generación de valor en el desarrollo del recurso humano en las organizaciones. Permite gestionar conocimiento, habilidades y actitudes de las personas en la institución. Favorece el mejoramiento y la efectividad del desempeño laboral y la alineación del pensamiento individual y colectivo para lograr los objetivos de la organización. Si no se concretan estas condiciones se afecta el ambiente laboral y la generación de los objetivos y aspiraciones personales, en función del desempeño eficiente y eficaz en cada puesto de trabajo.

El talento humano es un activo estratégico de las instituciones. El nuevo paradigma organizacional está centrado en las personas y en los resultados que estas logran en la medida en que se confía en ellas y se actúa para aumentar sus beneficios e incrementar su satisfacción personal y profesional.

El Modelo didáctico para la gestión por competencias para el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del personal docente a tiempo completo de la UTN, contribuye al desarrollo del talento humano de la institución de manera general y del

personal docente a tiempo completo en particular y consolidar el compromiso de ambos con la Universidad. Fortalece las potencialidades de los docentes de la academia en la búsqueda de la excelencia profesional, garantía para conquistar metas institucionales que pueden crear una ventaja competitiva y generen un aprendizaje continuo, auténtico y desarrollador, la correcta administración de los recursos y un adecuado ambiente laboral en donde todos se sientan motivados y comprometidos con el logro de los objetivos estratégicos propuestos.

La gestión del talento humano por competencias se basa en la filosofía institucional, en sus valores, objetivos estratégicos y en el aprovechamiento óptimo de las capacidades del personal. Permite contemplar de forma integral la dimensión estratégica de la institución, la humana y la conductual. Desde esta perspectiva las personas no solo ocupan un puesto de trabajo y realizan actividades y tareas, sino que son seres en desarrollo que aportan lo mejor de sí a la ejecución de los procesos académico, de investigación y de gestión, enmarcados en los objetivos, misión y visión de la Universidad, en función de los resultados esperados, acorde a los lineamientos de mejora continua planificados para la Educación Superior.

En esta tesis se presenta un Modelo didáctico para la gestión por competencias para el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del personal docente a tiempo completo de la UTN, puesto en práctica durante el curso 2015-2016, considerando que los docentes de la institución evidenciaron en el diagnóstico (ver anexo 1) limitaciones relacionadas con el dominio del contenido de la Didáctica, ciencia determinante para el modo de actuación que permite el desarrollo exitoso de uno de los procesos sustantivos de la Universidad, el académico. La UTN no cuenta con modelo de esta naturaleza que responda a estas circunstancias. El informe se elaboró entre octubre y diciembre de 2016 y se perfeccionó entre enero y julio de 2017.

En la tesis se incluyeron cuatro capítulos. El primero se constituye en el anteproyecto de la investigación, el segundo es el marco teórico del Modelo didáctico y revela aspectos relacionados con la Didáctica y relación con formación docente, el tercero se refiere al metodología empleada, los métodos, técnicas e instrumentos y el cuarto expresa los componentes del Modelo, especialmente las competencias y los resultados que sustentan su puesta en práctica.

**CAPÍTULO I**  
**ANTEPROYECTO**

## **1.1. Antecedentes**

### ***1.1.1. La educación en la contemporaneidad***

La educación es un instrumento de cambio, un recurso salvador, una respuesta al estado mundial indeseado. Las universidades, convertidas en verdaderas casas de razón, son un destacamento de vanguardia en esa noble y justa aspiración humana que pueden hacer de la educación una fuerza para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de una cultura de paz; orientar a la Educación Superior hacia la formación de personas capaces de enfrentar con ética, social y ambiental los retos en el desarrollo endógeno y la integración de países y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad de conocimientos, cambiar las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento” (Bello, 2011). De la excelencia del claustro universitario depende el éxito de la misión de esta institución *“(...) una formación de calidad apunta no sólo a la profesionalización en una carrera universitaria, sino también a una clara formación humana y creativa que permita enfrentar con solvencia los retos de la vida”* (Rocha, 2013).

El mundo moderno ha impuesto nuevos retos en todas sus manifestaciones. Uno de los más rigurosos se relaciona con el saber, con el aprendizaje, el dominio y la creación del conocimiento, lo que ha concentrado la atención en el desarrollo educativo y particularmente en las universidades. *“Con el advenimiento de la globalización se anuncia una nueva era, la del conocimiento o sociedad de los saberes (...) la educación pasa a ser considerada el centro de la agenda disponible para que los Estados (nacionales o transnacionales) enfrenten esa nueva estructuración del mundo. La Educación Superior representa la base de la continuidad del proceso de desarrollo económico y justicia social (...)”*. (Lucchesi, 2011).

Los centros educativos interesados en elevar el rigor en el desempeño profesional de sus claustros docentes son más en la medida en que sus directivos toman conciencia en relación con la necesidad de tener docentes competentes, para cumplir exitosamente encargos sociales cada vez más exigentes. *“Actualmente existen algunas instituciones educativas que empiezan a tomar conciencia sobre la necesidad de crear nuevas políticas y estrategias orientadas a reducir la brecha entre el currículum, la investigación y la práctica pedagógica (...)”* (Armas y Fernández 2009).

Los centros educacionales no pueden cumplir con su responsabilidad, si los claustros que los integran no poseen una preparación de carácter pedagógico bien concebida y

profunda. *“La sociedad fomenta y desarrolla un conjunto de instituciones educativas cuya misión fundamental es educar de manera organizada, sistemática y coherente a las nuevas generaciones, en estas instituciones el proceso educativo se desarrolla sobre la base de una determinada concepción pedagógica, es conducida por personal con formación pedagógica y disponen de los medios y recursos imprescindibles para cumplir el encargo social de manera más eficiente”*. (Pla, et al., 2010).

La demanda de un ser humano con una formación integral y contextualizada, a la altura de los niveles de desarrollo de la diversidad contemporánea, reclama una revolución continua en la formación de profesores universitarios. *“En el contexto de la sociedad del conocimiento, las universidades han cobrado un importante rol en la formación de capital humano avanzado (...) en este caso de la formación docente”*. (Pedraja, et al., 2012). El esfuerzo y la consagración de los profesores universitarios a una preparación y superación continuas, es la manera más efectiva de responder a los requerimientos históricos vigentes, porque *“Los tiempos que corren están exigiendo de quienes se dedican a la formación de profesionales un estado de permanente alerta, de reconceptualización e indagación de nuevas y viejas herramientas, a la luz de las demandas sociales de aprender de otra manera.”* (Alvariñas y Fernández, 2011).

## **1.2. Justificación**

### **1.2.1. La formación del personal docente**

La formación de profesores concentra la atención de números estudiosos que insisten en las características de esta profesión. Para castellano, et .al., (2001) preparar a los estudiantes para explotar las potencialidades de la sociedad del conocimiento, es un desafío para los profesores. Fernández (2010) resalta el valor profesional del educador y su relación con el desarrollo social, como responsables de un compromiso superior que consiste en formar integralmente a sus verdaderos hacedores. El profesor no solo participa en el complejo y dinámico proceso de formación de los protagonistas del desarrollo social. Su emprendimiento es superior. Él orienta, guía, conduce, dirige ese proceso, cuyos planes, dirección y control les corresponden. (Addine, et. al. 2004). Los recursos profesionales del profesor universitario deben ser abundantes, variados, eficaces y eficientes, pues se desenvuelve en un contexto cuyas metas lo complejizan le exigen un carácter multifuncional y una evaluación multifactorial. Estas razones determinan que el docente se constituya en un talento humano indispensable para las universidades, cuya gestión condiciona el desarrollo de estas instituciones.

Armas y Fernández (2009) plantean que *“La formación docente es aquella que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo”*. La complejidad, el dinamismo, la dialéctica y la necesidad de este proceso hacen de *“La formación docente (...) un proceso permanente, dinámico, integrado, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia”*. (Chehaybar y Amador, 2003).

### **1.2.2. La formación del personal docente universitario**

Para las universidades resulta pertinente dotar a los docentes de las herramientas que desarrollen la capacidad de autoanálisis para lograr una transformación consciente y el tránsito hacia posiciones más exigentes del desarrollo pedagógico. Se ha demostrado la persistencia de una baja actividad metacognitiva en los estudiantes, incluyendo los niveles superiores de la enseñanza, como reflejo de la manifestación de este problema en sus profesores. El buen profesor ha de proporcionar guías, modelos, herramientas para orientar la actividad mental de sus alumnos hacia el logro de objetivos de aprendizaje, hacia la apropiación del nuevo conocimiento. Este desempeño profesional es posible cuando el educador tiene una preparación pedagógica que facilita la utilización armónica y balanceada de los recursos didácticos oportunos, para estimular y conducir el aprendizaje de los estudiantes. (Rosenshine et al., 1996).

Las tendencias educativas del nuevo siglo han impuesto una dinámica diferente y más rigurosa en relación con el modo de actuación profesional de los docentes. *“La educación para el siglo XXI, exige educadores innovadores, creativos, investigativos e inquietos por los procesos de enseñanza aprendizaje, desde una realidad cambiante que genere estrategias y oportunidades para que los educandos asuman los desafíos de una manera responsable y autónoma (...). El perfil del educador hoy en día, apunta a una enseñanza orientada a la producción lógica de conocimientos, desde una participación activa del estudiante invitándolo a discutir sus ideas y a compartir sus saberes, dejando de lado la monotonía y los procesos mecánicos y repetitivos que encasillan al estudiante en un rol tradicional (...). Tarea no sencilla de lograr a partir del simple conocimiento que el docente posee sobre la disciplina objeto de enseñanza, sino a través de las actitudes y comportamientos asumidos por él, siendo un ente articulador de la ciencia, la tecnología y la educación desde una mirada problematizadora y contextualizada”*. (Moreno et al., 2014).

Armas y Fernández (2009) establecen una relación dialéctica entre la formación docente y el efecto transformados en los estudiantes afirman que *“El resultado final persigue ofrecer alternativas que posibiliten una educación de mayor calidad, ya que como bien indica “(...) parece claro por diversos estudios al respecto (...) que los programas de formación, capacitación, actualización de profesores, tienen una incidencia en la calidad de los servicios educativos”, lo cual implica que para elevar la calidad de la educación superior, es de suma importancia estructurar un vigoroso programa de formación de profesores”*. Refiriéndose concretamente al estudio que originó el artículo mencionado plantean ambas autoras, Armas y Fernández (2009), que *“La relevancia de este estudio consiste en que los alumnos se verán beneficiados, en tanto esperamos obtener una educación con mayor calidad, lo cual a su vez, favorecería el nivel sociocultural de la sociedad en general”*.

Álvarez (2010) coloca sobre la mesa de análisis realidades comunes del desarrollo de procesos concernientes a la educación y demuestra que *“en el centro de dichos procesos se encuentra la metodología de enseñar y la de aprender, haciendo énfasis en esta última, como parte de una concepción pedagógica y didáctica que pone en el corazón del proceso educativo al alumno”* y que establece nuevos compromisos de superación permanente, para los profesionales de este decisivo sector de la sociedad.

Resulta útil insistir en el significado de la formación de docentes universitarios para perfeccionar su modo de actuación profesional, en la necesidad de estimular la dedicación y la entrega a la profesión, en la autopreparación sistemática y consciente, como un rasgo distintivo de los profesores de la Educación Superior, para desarrollar los conocimientos, las habilidades y los valores y en la preparación armónica e integral que se demanda en estos profesores, cuyo medio ideal es el postgrado. La formación del docente ha sido vista desde diferentes paradigmas, Pedagogía Tradicional, Pedagogía Crítica, Pedagogía Liberadora y Pedagogía Constructivista, como parte de la formación permanente, asociada a las exigencias pedagógicas y a sus competencias inherentes. Varios autores fundamentan sus posiciones en sistemas, modelos y programas que se ofertan en instituciones de Educación Superior. Algunos profundizan en el carácter cada vez más humanista y menos tecnológico que debe tener el proceso de formación sustentado pedagógicamente y que necesita el profesor universitario.

Al analizar los componentes del proceso de formación de los docentes, Álvarez (1993) expresa que *“el componente académico: contiene el fundamento teórico necesario de los objetivos del programa y básicamente está contenido en las asignaturas, disciplinas o módulos, y carreras donde se desempeña el docente. El componente laboral: abarca*

*toda la actividad práctica a realizar, concebida como un sistema enfocado hacia alcanzar el modo de actuación requerido. Está íntimamente relacionada con su actividad diaria como profesor., es decir, potenciar el acercamiento de la academia a lo laboral e investigativo. Tributa con mucha fuerza a la profesionalización del profesor universitario. El componente investigativo: abarca la actividad del profesor como constructor de los resultados de la investigación realizada, es decir, el profesor capacitado para aplicar los adelantos de la ciencia de la educación”.* Es necesario articular la teoría con la práctica, como condición para el desarrollo de investigaciones que respondan a la solución de necesidades propias de esta ciencia, la Pedagogía, y que sean sostenibles, luego que el profesor transite de formas más simples a las más complejas en su formación, atendiendo a las necesidades de su nivel de desarrollo profesional.

### **1.2.3. La formación del personal docente en Ecuador y en la UTN**

En Ecuador la formación del docente universitario se asume a corto y mediano plazos y contextualizada en cursos, conferencias, seminarios y talleres. En la Universidad Nacional de Educación (UNAE) creada en mayo de 2015 la matrícula no supera los 1000 estudiantes. En la UTN existe la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología que cuenta las carreras de licenciatura en Psicología educativa, en físico matemático, en educación general básica. La formación de profesores universitario ocurre dentro de la Universidad, una vez que ingresan a la institución como docentes, es una responsabilidad que se asume en un proceso continuo y profesional. Esta razón determina que muchos docentes formen parte del claustro de la UTN por su condición de magísteres o PHD, sin una formación docente, lo cual tiene una repercusión importante en la formación de los estudiantes, especialmente en el desarrollo del aprendizaje y en el de la propia Universidad. Por tales razones se ha considerado el diagnóstico de necesidades de los profesores en la dimensión didáctica, como el cimiento para la ubicación del claustro por niveles de desarrollo alcanzado en esta área del conocimiento y como el centro de dicho proceso. (Addine, et al., 2004)

## **1.3. Objetivos**

### **1.3.1. Objetivo general**

Proponer un Modelo didáctico para la gestión por competencias para el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del personal docente a tiempo completo de la UTN.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

1. Desarrollar un marco teórico que sustente la propuesta de un “Modelo didáctico para la gestión por competencias para el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del personal docente a tiempo completo de la UTN”
2. Realizar un diagnóstico de la situación actual de la gestión por competencias para el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del personal docente a tiempo completo de la UTN.
3. Elaborar el Modelo didáctico para la gestión por competencias para el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del personal docente a tiempo completo de la UTN.
4. Validar el Modelo didáctico para la gestión por competencias para el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del personal docente a tiempo completo de la UTN.

### **1.4. Hipótesis de investigación**

El Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN contribuye a transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral.

### **1.5. Alcance**

Con esta investigación se creará un Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral, lo que implicará cambios significativos en el ejercicio de la docencia en la institución sobre la base de la preparación didáctica del claustro para conducir el PEA de sus estudiantes, en función del aprendizaje desarrollador y de la formación integral de los mismos.

**CAPÍTULO II**  
**MARCO TEÓRICO**

## **2.1. La formación didáctica del docente universitario**

La formación didáctica del profesorado universitario es uno de los grandes desafíos de la educación, y constituye la base para la solución de otros problemas planteados a esta. García (1996) considera que el autoperfeccionamiento docente “es la actividad autotransformadora que presupone el cambio del docente centrado en el dominio y comprensión profunda de los fines y naturaleza de la actuación profesional, incluyendo los mecanismos que facilitan su cambio sistemático y su autoanálisis”. Así mismo continúa insistiendo García (1996) en que “autoperfeccionarse es un constante reanálisis de la información sobre los modos de actuar, los procedimientos, las motivaciones, las conceptualizaciones sobre la labor pedagógica, que generan procesos de búsqueda y transformaciones a partir de la propia experiencia y de la experiencia ajena y que recodifica, reorganiza y sistematiza todo el sistema de trabajo, hacia estadios superiores de desarrollo conscientemente determinados”.

La actualidad del debate científico en relación con esta problemática es una referencia constante en la literatura especializada y en publicaciones de autores vinculados a ella. Para Abreu (2014) “La formación profesional de profesores (...) con un elevado nivel científico, con independencia cognoscitiva y firme compromiso patriótico, es una tarea de primer orden, necesidad impostergable y elevada complejidad para toda sociedad empeñada en subsistir y desarrollarse con la participación plena de todos sus integrantes”.

Para el desarrollo exitoso de todo modelo educativo, es imprescindible el nivel de dominio sobre la teoría y la práctica pedagógicas que alcance el claustro pues “La categoría de mayor grado de esencialidad y generalidad que asume la Pedagogía como ciencia es la educación entendida en esta concepción como la preparación de la persona para aportar al desarrollo de la sociedad, que se expresa en una actitud transformadora y creadora en todos los contextos, se alcanza con el aprendizaje de los conocimientos, las habilidades, los valores, los métodos y modos de actuación acumulados en la cultura del hombre, a través de actividades, que pueden organizarse como un proceso de enseñanza sistemático, intencionalmente concebido en relación con los fines de la sociedad, con unos contenidos especialmente seleccionados, para desarrollar una dinámica comunicativa estructurada temporal y espacialmente, en relación con las características individuales y colectivas de los sujetos que intervienen y que requiere de una dirección pedagógica”. (Ramos, et al., 2013).

## 2.2. Resultados del diagnóstico relacionado con la formación didáctica de los docentes de la UTN

El 37.5% de los profesores de la UTN manifestó no haber recibido nunca curso de Pedagogía, el 53.8% no los ha recibido de Didáctica y el 65% no se ha capacitado en la metodología de sus asignaturas. El 33% desconocía el objeto de estudio de la Didáctica, el 21.4% no tenía en sus prioridades dominar el contenido de esta ciencia, ni le concedía importancia. El 34.2 no la aplicaba en sus clases y el 72.4 5 reconoció poseer un dominio medio y bajo de la Didáctica (ver anexo 1).

**Tabla 1 Comparación entre el conocimiento de la asignatura que imparten los docentes y la Didáctica**

Orden	Índice de conocimiento de la asignatura que imparte	%	Índice de conocimiento de la Didáctica	%
1	10	33	5	23.6
2	9	29.2	8	21.7
3	8	20.8	7	19.8
4	5	5.7	10	11.3
5	7	4.7	9	8.5
6	6	1.9	4	6.6
7	4	1.9	3	5.7
8	3	0.9	6	1.9
9	2	0.9	2	0.9
10	1	0.9	1	0
11	0	0.9	0	0

Fuente. Encuesta aplicada los docentes

Elaborado por: Autora

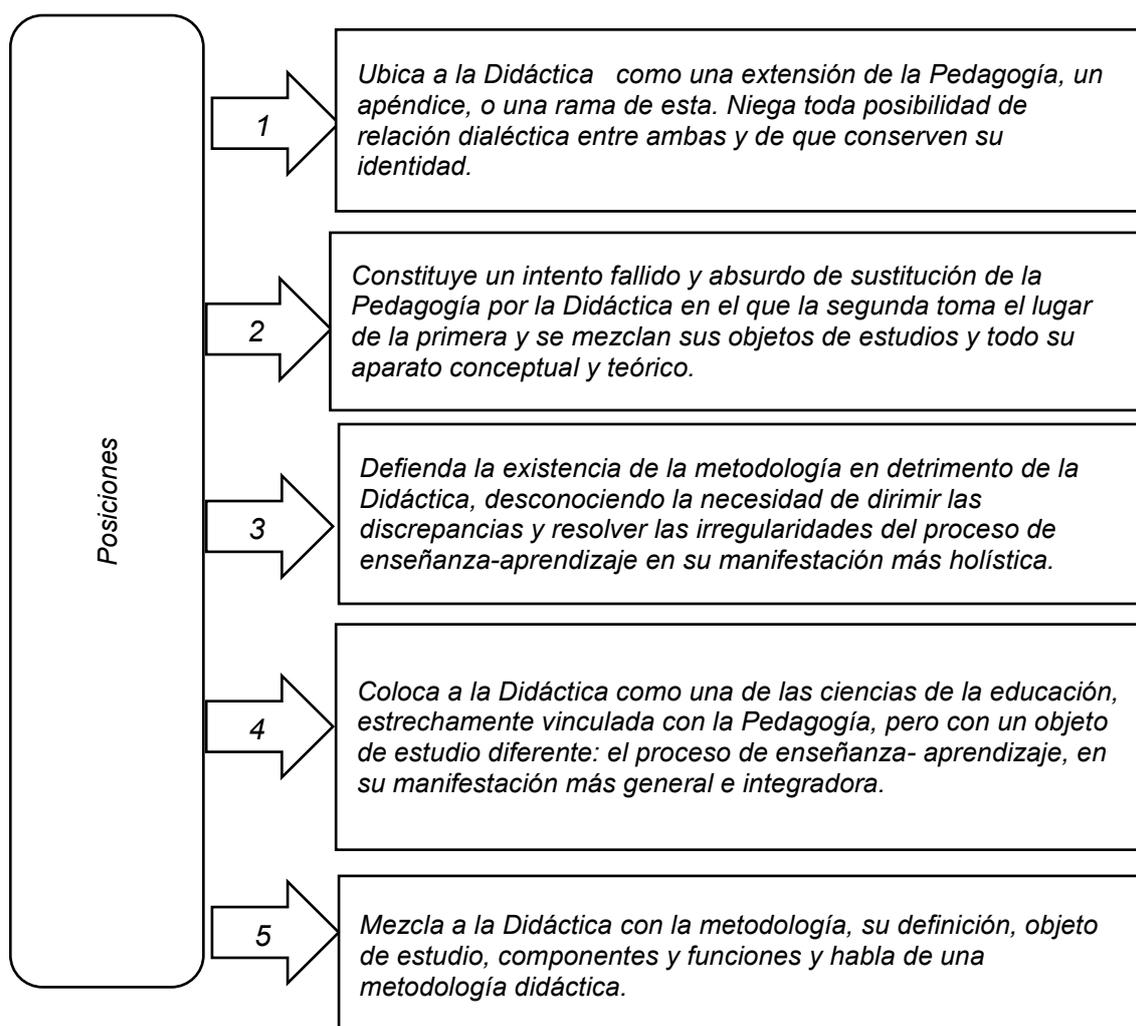
El diagnóstico aplicado reveló que el 27.8% de los docentes de la UTN no reconoce que la Didáctica es una ciencia, el 8.8% plantea que es parte de la Pedagogía, el 15.2% dice que no tiene un objeto de estudio y el 13.9% no identifica su objeto de estudio. El 21.4%

reconoció que dominar el contenido de la Didáctica no era su prioridad y que no tenía una importancia alta para sus clases. El 35.2% no estableció relación entre la Didáctica y el contenido de sus asignaturas en sus clases y para el 31.1% la Didáctica formaba parte de su modo de actuación profesional a veces o nunca.

El 53.8% no había recibido cursos de formación didáctica, el 37.5% no había estudiado Pedagogía, el 65% no se había vinculado con la metodología de las asignaturas que imparte y el 52.8% tiene menos de cinco años de experiencia en la Educación Superior. Esta realidad impidió el desarrollo de la capacidad necesaria para discernir entre la diversidad de criterios y posiciones teóricas en torno a la Didáctica y para resolver la problemática vigente alrededor de su valoración como arte, disciplina, asignatura, tecnología, saber técnico, teoría, conjunto de técnicas, campo del conocimiento, normativa, doctrina, metodología, rama o parte de la Pedagogía, como subconjunto o Pedagogía sistémica, ciencia y hasta su propia existencia o no (ver anexo 1).

Otra causa importante ha sido reconocida en la falta de vigor de la Didáctica como ciencia, su frecuente descontextualización, sus carencias investigativas y en la inconsistencia de su ejercitación, afectada por la rutina, el dogmatismo, la superficialidad, los desaciertos, la improvisación y el desatino. Esta situación relacionada con la ausencia de una Didáctica vigorosa ha sido percibida y denunciada permanente por sus destinatarios, los estudiantes (Díaz, 1999). El equipo de investigadores se propuso realizar un estudio epistemológico de la Didáctica y una redefinición de la misma que contribuyera a solucionar estas contradicciones, a la unificación de criterios y a la elevación del dominio del contenido de la Didáctica entre los profesores de la UTN y su incorporación al modo de actuación profesional de estos.

Esta realidad determinó que entre los docentes de la UTN se asumieran cinco posiciones relacionadas con la Didáctica.



**Figura 1 Posiciones relacionadas con la Didáctica reveladas por los docentes de la UTN en el diagnóstico**

Fuente, Abreu et al., 2017  
Elaborado por: Autora

La realidad descrita generó la necesidad de crear un Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral.

### **2.3. Propuesta del Modelo didáctico y sus características generales**

El Modelo didáctico se concibió como una construcción general sustentada en supuestos de la teoría, la práctica educativa, la investigación y el entorno, dirigido a la representación del funcionamiento del PEA, en función de la formación integral de los estudiantes, en correspondencia con las demandas de desarrollo de la sociedad de estos tiempos. Constituye un sistema concebido mentalmente, que refleja o reproduce

al PEA de cada tema estudio con la introducción sistemática de nuevos contenidos, la modificación renovadora del sistema de conocimientos de las asignaturas y el rediseño de los componentes didácticos del proceso para su estudio. Fue estructurado a partir del modelo del profesional de cada carrera. Tiene un carácter sintético e intensivo pues no describe una estructura concreta del PEA del contenido, sino que mediante un proceso de abstracción se aparta de la realidad perceptible y subraya el atributo que adquieren las asignaturas con la introducción del nuevo contenido y las relaciones que se establecen entre este y el resto de los componentes: objetivo-método, medios de enseñanza-formas organizativas-sistema de evaluación, a partir de ello.

El Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral que posee las siguientes características:

- 1. Expresa las relaciones que existen entre los diferentes componentes didácticos, conservando el criterio del objetivo como categoría rectora del proceso y resaltando el carácter dialéctico de las relaciones objetivo-contenido.*
- 2. Puede servir de guía para la introducción de nuevos contenidos en el PEA de todas las asignaturas, a partir de la modificación del conocimiento y de referencias para otras educaciones.*
- 3. Es un modelo abierto, susceptible de perfeccionamiento y enriquecimiento a partir de su introducción y generalización en la práctica pedagógica, ya que toma como punto de partida el diagnóstico integral y contextualizado de la realidad.*
- 4. Posee la capacidad de aproximarse al funcionamiento real del objeto (validez y confiabilidad) y la capacidad para incluir los cambios que se operan en la realidad (flexibilidad, utilidad y permanencia).*
- 5. Tiene carácter dinámico porque se retroalimenta constantemente de la práctica, lo que permite su perfeccionamiento.*
- 6. Entre sus componentes didácticos se expresa una dialéctica interna, ya que su sistema de evaluación constituye un criterio de actualización del diagnóstico, que sirve de punto de partida para la remodelación de todo el sistema.*
- 7. Se concentra en los aspectos de mayor relevancia para la transformación del modo de actuación profesional de los docentes de la UTN relacionado con la Didáctica*

*(profesor, estudiante, formas organizativas, aprendizaje desarrollador, sistema de evaluación y competencias docentes vinculadas a esta ciencia.*

8. *Tiene plena vigencia y necesidad en la sociedad ecuatoriana actual (contextualizado) y como pilares la relación entre la enseñanza y el aprendizaje como resultante de la impartición de las asignaturas y la relación dinámica entre todos los componentes del PEA como resultante de la impartición de las asignaturas.*

#### **2.4. Las competencias profesionales**

En las dos últimas décadas se ha producido un creciente interés por conceptualizar el término competencia. Ello responde a un intento de afrontar el riesgo de desacuerdos favorecidos por la polisemia del concepto tal como advierte Prieto (1997) cuando distingue seis acepciones del concepto competencia: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia. En general la mayoría de los estudios al respecto aparecen centrados en las competencias profesionales.

Para ilustrar la multitud de acepciones, interpretaciones y conceptualizaciones que se hacen del término competencia se exponen algunas de las más conocidas:

1. *“Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994).*
2. *“La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar” (Le Boterf, 1994).*
3. *“Comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos” (Lévy-Leboyer, 1997).*
4. *Para Le Boterf (1994) la competencia es:*

*Saber combinatorio (...) cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia,...) y el equipamiento de sus experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan en actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares.*

5. *“Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (Tejada, 1999).*
6. *“Competencia es un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad” (Le Boterf, 1994).*
7. Según Valverde (2001) la competencia es:

*La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo.*

8. *“La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión” (Echeverría, 2005).*

El concepto de competencia ha evolucionado situándose más allá de la óptica exclusivamente profesional y ha adquirido una visión más integral. En palabras de Alberici & Serreri (citados por Bisquerra & Pérez, 2007):

*(...) el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido.*

Una categorización de las competencias, que permite aproximarse mejor a las definiciones, es la que diferencia tres enfoques. El primero concibe las competencias

como la capacidad de ejecutar las tareas; el segundo la concentra en atributos personales (actitudes, capacidades) y el tercero, denominado “holístico”, incluye a los dos anteriores.

Desde esta perspectiva, y a partir de la revisión de los estudios citados, se concibe la competencia como la capacidad de movilizar y utilizar adecuadamente el sistema de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.

Se pueden destacar las siguientes características de la noción de competencia:

- ✓ Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).
- ✓ Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.
- ✓ Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales.
- ✓ Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- ✓ Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- ✓ Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Al describir las competencias hay que tener en cuenta la descripción de una realización que debe ser lograda por una persona en el ámbito de su profesión, a lo cual se denomina elemento de competencia. Por tanto, se refiere a una acción, un comportamiento o un resultado que el profesional debe demostrar y es, entonces, una función realizada por un individuo.

El campo de aplicación o contexto es la descripción de las circunstancias, ambiente, materiales, tecnologías en relación con los cuales se produce el desempeño descrito en el elemento de competencia. Es decir, describe el ambiente profesional en donde el individuo aplica el elemento de competencia y ofrece indicadores para juzgar que las demostraciones del desempeño son suficientes para validarlo.

Las evidencias de desempeño son descripciones sobre variables o condiciones cuyo estado permite inferir que el desempeño fue efectivamente logrado, son las situaciones, los resultados o productos requeridos para demostrar un desempeño eficiente en las circunstancias y ámbitos del contexto profesional. Las evidencias directas tienen que ver con la técnica utilizada en el ejercicio de una competencia y se verifican mediante la

observación. Las evidencias por producto son pruebas reales, observables y tangibles de las consecuencias del desempeño.

Las evidencias de conocimiento incluyen el conocimiento y comprensión necesarios para lograr el desempeño competente. Pueden referirse a los conocimientos teóricos y de principios de base científica que el profesional debe dominar, así como a sus habilidades cognitivas en relación con el elemento de competencia al que pertenecen, facilitan la transferibilidad de los desempeños.

Una vez definidos los elementos de competencia, estos deben precisarse en términos de: la calidad con que deben lograrse; las evidencias de que fueron obtenidos; el campo de aplicación; y los conocimientos requeridos. Estos son los componentes de la norma de competencia.

Al definir los criterios de desempeño, se alude al resultado esperado con el elemento de competencia y a un enunciado evaluativo de la calidad que ese resultado debe presentar. Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño profesional; permiten establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia.

Los criterios de desempeño deben referirse a los aspectos esenciales de la competencia, es el conjunto de atributos que deberán presentar tanto los resultados obtenidos, como el desempeño mismo de un elemento de competencia; es decir, el cómo y el qué se espera del desempeño. Los criterios de desempeño se asocian a los elementos de competencia. Deben expresar las características de los resultados, significativamente relacionados con el logro descrito en el elemento de competencia. Son la base para que un evaluador juzgue si un trabajador es, o aún no, competente; de este modo sustentan la elaboración del material de evaluación. Permiten precisar acerca de lo que se hizo y la calidad con que fue realizado.

#### ***2.4.1. La evaluación de las competencias profesionales***

Este tema ha merecido gran atención en todos los casos en que se desarrollan modelos de formación y certificación por competencias. En realidad la evaluación es un componente crucial, es un aspecto medular de la certificación y posibilita la identificación de necesidades ulteriores de formación. A continuación, se muestran algunas definiciones sobre evaluación de competencias:

*SENAI (2002) de Brasil define la evaluación como un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño profesional de una persona con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia en relación con un perfil profesional e identificar aquellas áreas de desempeño que deban ser fortalecidas, utilizando la formación u otros medios, para llegar al nivel de competencia requerido.*

*CONOCER de México ha definido la evaluación de competencias como el proceso mediante el cual se recogen evidencias sobre el desempeño laboral de un individuo, con el fin de determinar si es competente o aún no, para realizar una función laboral determinada. El propósito de la evaluación de competencias es recoger suficientes evidencias de que los individuos pueden desempeñarse según las normas específicas en una función específica (Fletcher, 1997).*

La evaluación de competencias adquiere la connotación de un proceso de verificación de evidencias de desempeño contra el estándar definido en la norma. La verificación de evidencias puede realizarse de diversas formas y para distintos tipos de evidencia.

La evaluación por competencias no es un conjunto de exámenes; es la base para la certificación de competencia y se lleva a cabo como un proceso para acopiar evidencias de desempeño y conocimiento de un individuo en relación con una norma de competencia laboral. Esto le confiere un papel de instrumento de diagnóstico muy apreciable, tanto para el trabajador, como para el directivo.

Algunas características de la evaluación por competencias son:

- ✓ Está fundamentada en estándares que describen el nivel esperado de competencia laboral.
- ✓ Los estándares incluyen criterios que detallan lo que se considera un trabajo bien hecho.
- ✓ La evaluación es individual, no compara trabajadores entre sí.
- ✓ Configura un juicio para el trabajador evaluado: competente o aún no competente.
- ✓ Se realiza preferentemente, en situaciones reales de trabajo.
- ✓ No se ciñe a un tiempo predeterminado para su realización; es más bien un proceso que un momento.
- ✓ No está sujeta a la terminación de una acción específica de capacitación.
- ✓ Incluye el reconocimiento de competencias adquiridas como resultado de la experiencia laboral. Esta característica se ha desarrollado en algunos países como el “reconocimiento de aprendizajes previos”.

- ✓ Es una herramienta para la orientación del aprendizaje posterior del trabajador; como tal tiene un importante rol en el desarrollo de las habilidades y capacidades de los evaluados.
- ✓ Es la base para la certificación de la competencia laboral del trabajador.

#### **2.4.2. Clases de competencias**

Las competencias son configuraciones didácticas que sintetizan lo cognitivo, lo axiológico y lo actitudinal, lo que incluye las destrezas y capacidades necesarias. La revisión de los estudios sobre competencias permite constatar que se han efectuado numerosas clasificaciones. Pérez, (2001) hace una revisión comparativa de las clasificaciones presentadas por autores como Alex (1991), Besolán, Alecop & Mondragon (2000), Bunk (1994), Guerrero, Acosta et al., (1999), Le Boterf (2001), Lévy-Leboyer (1997), entre otros. A modo de resumen, destaca que la mayoría de estas clasificaciones a pesar de no tener una denominación unánime, ponen el acento en dos tipos de competencias que se pueden denominar como competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal.

Las competencias de desarrollo técnico-profesional, también denominadas funcionales, se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Se relacionan con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral.

Las competencias profesionales devienen eje del modelo del profesional que permite trasladarse desde la profesión al proceso de formación profesional del directivo asumiendo el término eje como el aspecto esencial para generar movimiento o el fundamento de un razonamiento o comportamiento determinado, atravesando todo el currículo de formación y expresándose en la integración de contenidos (conocimientos, habilidades normas y valores profesionales).

Las competencias profesionales son la expresión didáctica de la profesión y del profesional, en la cual se expresará la concepción curricular que permita estructurar los planes y programas de preparación y tienen la peculiaridad de ser síntesis de todos los fundamentos teóricos del currículo de formación. Son expresiones didácticas de las cualidades del sujeto, en que se sintetiza el ser, saber y el hacer del profesional, así como el desarrollo de sus capacidades y aptitudes, para desempeñarse en los procesos profesionales.

### **2.4.3. Las competencias profesionales del docente**

*Fielden (2001) afirma que el docente debe poseer competencias como:*

- *Identificar y comprender las diferentes formas (vías) que existen para que los estudiantes aprendan.*
- *Poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado, a fin de ayudarlo en su aprendizaje.*
- *Tener un compromiso científico con la disciplina, manteniendo los estándares profesionales y estando al corriente de los avances del conocimiento.*
- *Conocer las aplicaciones de las TIC al campo disciplinar, desde la perspectiva tanto de las fuentes documentales, como de la metodología de enseñanza.*
- *Ser sensible ante las señales externas sobre las necesidades laborales y profesionales de los graduados.*
- *Dominar los nuevos avances en el PEA para poder manejar la doble vía, presencial y a distancia, usando materiales similares.*
- *Tomar en consideración los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, especialmente de los estudiantes.*
- *Comprender el impacto que factores como la internacionalización y la multiculturalidad tendrán en el currículo de formación.*
- *Poseer la habilidad para enseñar a un amplio y diverso colectivo de estudiantes, con diferentes orígenes socioeconómicos y culturales, y a lo largo de horarios amplios y discontinuos.*
- *Ser capaz de impartir docencia tanto grupos numerosos, como a pequeños grupos (seminarios) sin menoscabar la calidad de la enseñanza.*
- *Desarrollar un conjunto de estrategias para afrontar diferentes situaciones personales y profesionales.*

*Tejada (2002) habla del nuevo protagonismo como profesional del docente y de la necesidad de desarrollar nuevas competencias para desenvolverse en la complejidad de los contextos actuales y establece:*

- *Competencias tecnológicas (saber hacer o utilizar las herramientas de las nuevas tecnologías educativas).*
- *Competencias sociales y de comunicación (feed-back, procesos de grupo y trabajo en equipo, negociación, relación interpersonal, saber hacer social y comportamental).*
- *Competencias teóricas (nuevos conocimientos y nuevas teorías del aprendizaje en situaciones profesionales).*
- *Competencias psicopedagógicas (métodos de enseñanza con la ayuda de herramientas multimedia informatizada, métodos de tutoría y monitorización en situaciones de autoformación, orientación profesional, técnicas de desarrollo profesional, métodos de individualización del aprendizaje).*

*Zabalza (2003), plantea las funciones más significativas en relación con la docencia de los profesores universitarios. Considera que los docentes deben asumir las siguientes funciones:*

- *Planificación del proceso de enseñanza–aprendizaje.*
- *Selección y preparación de los contenidos disciplinares.*
- *Ofrecer informaciones, explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).*
- *Manejo de las TIC.*
- *Diseño de la metodología y organizar las actividades (organización de los espacios, selección del método).*
- *Comunicación–relación con los alumnos (liderazgo, clima).*
- *Tutorización.*
- *Evaluación.*
- *Reflexión e investigación.*
- *Trabajo en equipo / identificación con la institución.*

*Alcalá, Cifuentes y Blázquez (2005) también realizan una propuesta en la que establecen cuatro funciones prioritarias en el ejercicio docente. Su propuesta plantea*

*las funciones básicas que giran en torno a la docencia, a la investigación, los servicios internos a la comunidad universitaria y los servicios externos. En la misma propuesta y de acuerdo con estas funciones establecen distintos bloques de competencias:*

- *Compromiso científico con la disciplina.*
- *Conocimiento del proceso de E/A de los estudiantes y poseer capacidad de diagnóstico y evaluación.*
- *Dominio de las TIC como fuente documental, como metodología de enseñanza y como herramienta para la enseñanza a distancia y presencial.*
- *Sensibilidad con las demandas sociales a los titulados y con las influencias de la globalización y multiculturalidad en el currículum.*
- *Dominio de las estrategias metodológicas para responder a diferentes situaciones (pequeños/grandes grupos).*

*Las competencias profesionales docentes son expresadas como “el contenido principal de su modo de actuación y se manifiestan en el desempeño de sus funciones. Son constructos que permiten estudiar, proyectar, revelar, evaluar de manera integrada un conjunto de conocimientos, habilidades y hábitos, capacidades pedagógicas, habilidades profesionales, intereses, motivaciones, valores, normas, estilos, orientaciones y cualidades de la personalidad del docente en relación con el desarrollo de funciones específicas.” (Pla, 2005).*

Las competencias docentes constituyen configuraciones de la personalidad del profesional de la educación que lo hacen idóneo para el desarrollo de la actividad pedagógica. Son el contenido principal de su modo de actuación y se manifiestan en el desempeño de sus funciones. Son constructos que permiten estudiar, proyectar, revelar, evaluar de manera integrada un conjunto de conocimientos, habilidades y hábitos, capacidades pedagógicas, habilidades profesionales, intereses, motivaciones, valores, normas, estilos, orientaciones y cualidades de la personalidad del docente en relación con el desarrollo de funciones específicas.

El contenido de las competencias incluye componentes conceptuales, procedimentales, motivacionales y actitudinales, que en una interacción dinámica la configuran.

Las competencias docentes deben distinguirse como elementos de las regulaciones inductora y ejecutora de la actividad pedagógica. Introducir el enfoque de competencias

docentes en el modelo del profesor universitario significa integrar lo que en otros modelos aparece fragmentado y sin una dirección adecuada en relación con las funciones profesionales y definen estas competencias como:

## **2.5. Gestión del talento humano**

En los tiempos que corren la demanda de seres humanos capaces de enfrentar los retos que impone la sociedad del conocimiento se ha convertido en una necesidad de primer orden y en una exigencia de máximo rigor para los centros formadores, especialmente para las universidades *“En el contexto de la sociedad del conocimiento, las universidades han cobrado un importante rol en la formación de capital humano avanzado (...) en este caso de la formación docente”*. (Pedraja et al., 2012). *El esfuerzo y la consagración de los profesores universitarios a una preparación y superación continuas, es la manera más efectiva de responder a los requerimientos históricos vigentes, porque “Los tiempos que corren están exigiendo de quienes se dedican a la formación de profesionales un estado de permanente alerta, de reconceptualización e indagación de nuevas y viejas herramientas, a la luz de las demandas sociales de aprender de otra manera.”* (Alvariñas y Fernández, 2011).

La gestión del talento humano es *“La actividad empresarial estratégica compuesta por un conjunto de políticas, planes, programas y actividades realizadas por una organización con el objeto de obtener, motivar, retribuir y desarrollar a las personas que requieren en sus diferentes estructuras para crear una estructura organizacional donde se equilibren los diferentes intereses y se logren los objetivos y metas organizacionales de la empre”* (García, Sánchez y Zapata, 2008).

La gestión del talento humano es la garantía de que las universidades cumplan con las políticas públicas establecidas en la contemporaneidad que según Conde (2010) presentan una tendencia hacia la búsqueda del incremento de los niveles de competitividad y productividad a través de la relación universidad-estado-empresa, que permita dinamizar la economía y alcanzar la transformación productiva y social que demanda el país.

*El talento humano juega un rol protagónico en el desarrollo actual y futuro de las organizaciones, pues es el activo más flexible y el que le otorga mayor vitalidad a la organización. Mediante él se pueden diseñar, alcanzar, implementar, reacomodar, adaptar y hacer factibles todo adelanto tecnológico, concepto teórico o aplicación práctica. Constituye una de las vías fundamentales que deben desarrollar las*

*organizaciones que aspiren a un posicionamiento de élite dentro del mercado territorial, nacional o internacional (Rodríguez, 2006).*

*La importancia de este aspecto para el desarrollo de toda institución es cada vez más recurrente y está muy asociado a los resultados de la misma y su competitividad. Particularmente, la gestión humana ha venido jugando un papel clave en la generación de resultados y estrategias de beneficio para la organización en relación con sus actividades de dirección, a través de procesos y planes que de una u otra manera afectan cada uno de sus componentes. Consecuentemente, surge la necesidad de determinar cuál es ese aporte estratégico que hace la gestión humana y que permite de forma clara, lograr ventajas competitivas y desarrollar no sólo sus propios procesos sino también los de la organización (García y Duque, 2012).*

## **2.6. La didáctica en la contemporaneidad universitaria**

En torno a la Didáctica se ha desarrollado una polémica todavía vigente. La Didáctica está muy ligada a la Pedagogía, pero es una ciencia que tiene su objeto de estudio y su sistema teórico. Alcanza la categoría de ciencia al estudiar a un nivel cualitativo la organización y desarrollo del PEA, sus peculiaridades y la relación educador-alumno mediada por los: objetivos, contenidos, métodos, formas, medios, evaluación desde un objeto preciso del conocimiento (Pla, et al., 2010). Se ocupa de los problemas comunes a las asignaturas, abstrayéndose de las particularidades de una asignatura, dentro del PEA dimensión esencial y núcleo del proceso educativo. La Didáctica: es el arte transmitir conocimientos de forma más adecuada. Sistematiza e integra aspectos teóricos y metodológicos del proceso de comunicación y lo enriquece. Cobija las teorías, métodos y estrategias aplicadas al PEA. Existe para quienes se dedican a la formación de estudiantes y tienen criterios para planear, organizar, desarrollar, ejecutar y evaluar los procesos del aprendizaje. Hace más consciente y eficiente la acción del profesor y más interesantes y provechosos los estudios del alumno. Propicia que la institución educativa se convierta en un lugar de razonamiento activo, dinámico, de trabajo, de creación y desarrollo según el proyecto educativo que asume. Organiza y estimula el proceso de reflexión y acción del docente y de sus discípulos.

A la Didáctica se le incluye entre las emergentes ciencias de la educación, cuya juventud a veces determina la inconsistencia y la diversidad de criterios en relación con su teoría. Los estudiosos de este complejo tema han encontrado consenso en el reconocimiento del teólogo, filósofo y pedagogo de origen checo Juan Amos Comenio (Uherský Brod, Moravia, 28 de marzo de 1592 - Ámsterdam, 15 de noviembre de 1670), como el padre

de esta criatura. Comenio publicó en 1640 “La Didáctica Magna” y la dividió en tres partes: Didáctica General, Didáctica Especial y Organización Escolar. En esta obra reclamó la urgencia de buscar métodos de enseñar que alcanzaran la perfección. Comenio estableció tres principios básicos para el desarrollo didáctico: a) la Didáctica es una técnica y un arte, b) la enseñanza debe tener como objetivo el aprendizaje de todo por parte de todos, c) los procesos de enseñanza y aprendizaje deben caracterizarse por la rapidez y la eficacia, así como por la importancia del lenguaje y de la imagen (Comenio, 1998).

Otra figura relevante en los inicios del quehacer didáctico fue el suizo Johann Heinrich Pestalozzi (Zúrich, 12 de enero de 1746 - Brugg, 17 de febrero de 1827), cuya celebridad obedece a la divulgación de un método de enseñanza que se sustentó en la intuición como paso previo para la formación de las ideas claras, según el desarrollo mental de los niños. Este método determinó el surgimiento de varias escuelas con su sello en Europa. Sus postulados son el punto de partida de la inconformidad constante con el estado de cosas que ocurren alrededor del desempeño del docente y el estudiante en el aula, de la enseñanza representada en el primero y el aprendizaje conceptualizado en el segundo e integrado en la categoría proceso de enseñanza-aprendizaje. La típica contradicción entre lo viejo y lo nuevo, lo estático y lo dialéctico, lo tradicional y lo alternativo. Estos son los cimientos para la aparición de la escuela nueva o escuela activa, cuyos aciertos no han sido suficientes para vencer la resistencia de las reminiscencias de la escuela tradicional.

Las primeras aportaciones a la Didáctica no significaron la aparición de un sistema teórico acabado y consistente que coronara con éxito la satisfacción de quienes se relacionan con ella, todo lo contrario, el debate, la polémica, la experiencia y las investigaciones son cotidianos y los aportes, los cambios y los descubrimientos también “Con el transcurso del tiempo, el ámbito de la Didáctica General ha sufrido profundas transformaciones, debido al surgimiento de nuevas formas de conocimiento en educación, a los importantes avances de la investigación educativa, a la aparición de teorías psicológicas del aprendizaje, a la forma de concebir la inteligencia humana, entre otras” (Moreno, 2011). En la revisión de la bibliografía desde los inicios hasta hoy, no existe un concepto único y una definición uniforme de la Didáctica (Estebaranz, 1999), pasando por la síntesis de sus muchas definiciones.

### **2.6.1. La Didáctica antes de los años ochenta del siglo XX**

La Didáctica ha sido definida indistintamente como arte de enseñar, artificio, tratado, normativa, aprendizaje estudio científico, estudio de la educación intelectual del hombre y del conocimiento sistemático, ciencia auxiliar, técnica de incentivar, teoría de la instrucción, ciencia especulativa, doctrina general, método, técnica, procedimiento, disciplina particular, rama de la Pedagogía, disciplina pedagógica, disciplina pedagógica de carácter práctico normativo, disciplina reflexivo aplicativa, conjunto de técnicas de enseñanza, teoría de la instrucción y de la enseñanza, teoría práctica, teoría general de la enseñanza, metodología de instrucción, metodología que estudia los métodos y procedimientos en las tareas de la enseñanza y del aprendizaje, conjunto de métodos, ciencia especulativa y tecnológica, conjunto de interacciones, reflexión científica, campo de conocimiento, campo científico, tecnología, ciencia y tecnología, ciencia y técnica, ciencia de enseñar y aprender y ciencia. La mayoría de los autores elaboran sus definiciones de la Didáctica concentrando la atención en el objeto de estudio de la esta ciencia, lo que constituye una manera simple y poco convincente, que mutila el verdadero alcance de esta ciencia y limita los estudios epistemológicos a repetir lo que han dicho otros sin asumir una posición crítica.

La lógica histórica aconseja que el análisis epistemológico de la Didáctica se realice al menos en dos momentos, antes de la década del ochenta del siglo XX y después de este período. La década de los ochenta del siglo XX tuvo un peso fundamental en el estallido del interés, las investigaciones y las aportaciones a la Didáctica, por la convergencia de factores, que condicionaron su replanteamiento y re conceptualización (Roselló, 2005). La literatura disponible ofrece un variado y numeroso volumen de definiciones de la Didáctica. En la edición Nro 23 de 2014 de El diccionario de la Lengua Española, obra lexicográfica de la Academia, se conceptualiza a la Didáctica como “Perteneiente o relativo a la Didáctica o la enseñanza. Propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir. Un método, un profesor muy didáctico. Que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir. Género didáctico. Arte de enseñar”.

### **2.6.2. La Didáctica en sus orígenes**

Entre los pensadores griegos, cuna de la civilización humana y de las nuevas maneras de comprender el mundo, aparecieron los primeros acercamientos etimológicos a la Didáctica.

La palabra didáctica fue empleada por primera vez relacionada con el sentido y la necesidad de enseñar en 1929, por el alemán Wolfgang Ratke en su libro *Aphorisma Didactici Precipui* o sea *Principales Aforismos Didácticos* (Sánchez 2012), pero fue desarrollada por Juan Amós Comenio quien también realizó su aporte en la búsqueda interminable por encontrar una definición que haga justicia a las verdaderas dimensiones y el significado real de la Didáctica. La definió como “el artificio fundamental para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal modo, que no pueda no obtenerse un buen resultado. Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio ni para el que enseña ni para el que aprende, antes al contrario, con gran atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente, no con meras palabras, sino encaminando al discípulo a las verdaderas, a las suaves costumbres” (Comenio, 1998).

La definición ofrecida por Comenio, mirada a luz del tiempo histórico en que vivió, es aportativa y de mucho valor como punto de partida de todo análisis de la Didáctica. Asoció a la Didáctica con el arte, sinónimo de exquisitez y de sensibilidad y creatividad. La definió como un fundamento esencial para el desarrollo de la enseñanza y la obtención de resultados positivos, buenos, provechosos y útiles, como un recurso para vencer el tedio, el aburrimiento y la monotonía, factores aún vigentes en la docencia contemporánea, y para hacer de la clase un acto entretenido, movilizador de la atención de los estudiantes y catalizador del interés. Complementa su punto de vista con la inclusión acertada del aprendizaje y lo condiciona al desarrollo de la enseñanza con las características mencionadas y sustentada en lo objetivo, en lo práctico, en la verdad, para que sea duradero, no efímero, temporal o superficial, sino sólido, profundo y convincente.

### ***2.6.3. La Didáctica en las primeras décadas del siglo XX***

Herbart (1935) se refirió a la Didáctica como el resultado del estudio científico o de la combinación entre la enseñanza y la instrucción y consideró a la primera como la vía para lograr lo instructivo y a la última como medio de concreción de la educación. Abeli (1958) escribió que la Didáctica es una ciencia auxiliar y aplicada de la Pedagogía para la realización de tareas educativas que tienen como finalidad deducir el conocimiento psicológico de los procesos de formación intelectual y revelar las técnicas metodológicas más adecuadas para el desarrollo de tal proceso. Desde este punto de vista no se establecen límites entre Pedagogía, Didáctica y metodología; son lo mismo. Gottler (1962) refirió que la Didáctica es una teoría cuyo centro de atención es la instrucción educativa. La conceptualiza como ciencia, pero con un carácter especulativo. Alves (1962) considera que la Didáctica es la disciplina pedagógica de

carácter práctico y normativo, el conjunto sistémico de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que sirven para aprender los contenidos en estrecha vinculación con los objetivos educativos propuestos. Buyse (1964) dice que la Didáctica es la rama de la Pedagogía encargada de establecer las regulaciones para el desarrollo de la práctica docente. Stoker (1966) hizo público su criterio en el que refiere que la Didáctica es una teoría que sustenta el proceso de instrucción y enseñanza en toda la amplitud y totalidad de los niveles escolares. Concretamente dice: "La didáctica general plantea las cuestiones generales de toda la enseñanza comunes a todas las materias, intenta exponer los principios o postulados que en todas las asignaturas se presentan y que ha de ser objeto de consideraciones fundamentales" y Tomachewski (1967) asume una posición en la que manifiesta que la Didáctica es la teoría general de la enseñanza y que se centra por tanto en el conjunto de principios y técnicas que tiene un carácter general en tanto son aplicables a todas las disciplinas de este proceso.

Titone (1970) en su Metodología didáctica, polémico desde la definición del título de su publicación, asume la Didáctica en dos sentidos. En el primero, concibe a la Didáctica como como una metodología para la instrucción y en el segundo, como una tecnología de enseñanza. Villalpando (1970) describe a la Didáctica como la parte de la Pedagogía que establece los procedimientos para conducir al educando en un proceso progresivo de adquisición de conocimientos que incluye técnicas y hábitos, la organización más conveniente del contenido que debe asimilar el estudiante y los elementos que auxilian al docente en su conducción.

En los años que anteceden a la década de los ochenta del siglo XX la Didáctica no había logrado llamar la atención de un grupo numeroso de investigadores, ni de estudiosos con el poder movilizativo de los años posteriores. La explosión de intereses, teóricos y prácticos acerca de la Didáctica, cuyas definiciones fueron diversas, lejos de aminorarse se ha acrecentado y la polémica en torno a la teoría que la sustenta y los argumentos que se utilizan en la defensa de cada posición son tan variados como cuestionables en múltiples ocasiones.

En todas las posiciones, no obstante la heterogeneidad de términos, se aprecia un consenso relacionado con que la Didáctica busca un equilibrio entre la manera de enseñar y el resultado del aprendizaje, pero ninguna resuelve convincente la interrogante, devenida problema, ¿qué es la Didáctica? Fernández (1970), en el Diccionario de Pedagogía, dice al respecto: "A la didáctica general le corresponde el conjunto de conocimientos didácticos aplicables a todo sujeto, mientras la didáctica especial es todo el trabajo docente y métodos aplicados a cada una de las disciplinas o

artes humanas dignas de consideración. La didáctica especial tiene un campo más restringido que la didáctica general, por cuanto se limita a aplicar las normas de ésta, al sector específico de la disciplina sobre la que versa”. Su definición establece diferencias entre dos Didácticas, una general y otra especial, pero tampoco logra acercarse a la solución del problema que significa ofrecer una definición objetiva y práctica de la Didáctica, que constituya un instrumento orientador para los docentes.

Nérici (1973) constituye una de las primeras referencias que asocia a la Didáctica con la ciencia, con la enseñanza y el aprendizaje. Establece una dialéctica entre conocimiento de la Didáctica, eficiencia de la enseñanza e intereses y características individuales y sociedad en general “(...) el estudio de la didáctica es necesario para que la enseñanza sea más eficiente, más ajustada a la naturaleza y a las posibilidades del educando y de la sociedad, es el conjunto de técnicas destinado a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas, para que el aprendizaje de las mismas se lleve a cabo con mayor eficiencia”. Opina que la Didáctica posee capacidad para la integración de saberes, fruto de la actividad práctica y creadora de los docentes que derivan y perfeccionan el conjunto de técnicas que se aplican para el desarrollo de la enseñanza. Concreta que “La didáctica es un conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza; para ello reúne con sentido práctico todas las conclusiones que llegan a la ciencia de la educación”. Finalmente ofrece una definición más acabada y práctica y considera que la Didáctica es (...) el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarle a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable”.

#### ***2.6.4. La Didáctica después de los años ochenta del siglo XX***

En la década del ochenta del siglo XX hubo un estallido de intereses investigativos, teóricos y prácticos acerca de la Didáctica que trasciende hasta nuestros días, que involucró a varias áreas geográficas, pero que tuvo una expresión relevante dentro del continente latinoamericano. La curiosidad que sintieron muchos investigadores de las ciencias sociales, especialmente los dedicados a las ciencias de la educación y particularmente al ejercicio de la docencia, hizo que la atracción investigativa por esta materia alcanzara dimensiones nunca vistas en este nuevo marco histórico. La avalancha de incursiones en torno a la teoría de la Didáctica no significó el fin de la polémica centrada en su cuerpo teórico, todo lo contrario, avivó más el contrapunteo y ensanchó el espectro de posibilidades reales y subjetivas para la emisión de criterios,

muchas veces dispersos, imprecisos y contradictorios, que han mantenido la vigencia del debate hasta la realidad educativa contemporánea, desde cuya perspectiva no se avizora el horizonte del diálogo final.

Llegar al punto convergente que acerque a los académicos contemporáneos a una definición consensuada acerca de la Didáctica parece todavía una quimera, aunque la utopía es más realizable en la segunda decena del siglo XXI *“Innegablemente, la Didáctica ha experimentado, igual que las demás Ciencias Sociales, las vicisitudes de las indefiniciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas”* (Díaz, 2001). La cuestión no responde solo a la desenfrenada vocación por polemizar; se trata de otros factores “En la actualidad, enseñar se hace cada vez más complejo y aprender se ha convertido en una experiencia mucho más desafiante para los alumnos” (Moreno, 2011). El creciente interés por la Didáctica como ciencia no es casual. Está vinculado con la complejidad del mundo, con la necesidad de formación del talento humano para garantizar el desarrollo, con la aparición de nuevos problemas y conflictos y la persistencia de otros, con el insistente reclamo del derecho a la educación y la proximidad a la sociedad del conocimiento.

## 2.7. Factores que influyeron en el desarrollo de la Didáctica después de la década de los ochentas del siglo XX

**Tabla 2. Factores que contribuyeron al desarrollo de la Didáctica en década del ochenta del siglo XX**

Contextos	Factores	Manifestaciones
Científico y epistemológico	Aparecen y se desarrollan nuevas formas de entender y construir el conocimiento científico, fruto de la experiencia práctica y de investigación científica.	Un cuestionamiento al positivismo como paradigma lineal y objetivista y único método del conocimiento científico. Aparecen nuevas formas metodológicas para la obtención del conocimiento científico, cuyo centro es la esencia de los problemas que los generan. La interpretación y la crítica alcanzan un protagonismo importante.
Social	La incursión en la postmodernidad es más frecuente e intensa y el desarrollo de la sociedad del conocimiento más acelerado, exigente y necesario.	Las instituciones educativas enfrentan nuevas exigencias, sobre la base del surgimiento de otras formas de pensamiento, de percibir e interpretar la realidad, de relaciones humanas, de enseñar y aprender y de actuar en la práctica.
Profesional	Cambio de roles	Se introducen nuevas formas organizativas en las instituciones educativas y aparecen otros contextos para la formación, lo que genera cambios en el rol profesional del docente en concordancia con el nuevo contexto.

Fuente. Abreu et al., 2017  
Elaborado por: Autora

Desde el inicio de la década de 1990, los analistas financieros han llamado la atención para el potencial que tiene la educación para transformarse en uno de los más vibrantes mercados del siglo XXI (Sousa, 2007). Esta realidad también contribuyó a nuclear la atención y el interés alrededor de la Didáctica.

## 2.8. La Didáctica a partir de los años ochenta del siglo XX

Blankertz (1981), quien había afirmado que la pedagogía del nazismo tenía su raíz en el culto a la personalidad del Hitler entre la juventud burguesa alemana, planteó con cierta inseguridad, que parecía adecuado decir que la Didáctica y lo didáctico se refieren (como sustantivo y adjetivo) a actividades de enseñanza o de formación en general.

Pacios (1982) asegura que la Didáctica es una ciencia especulativa y tecnológica. Pérez (1982) la considera como ciencia y tecnología del sistema de comunicación intencional, donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientada a optimizar la formación intelectual.

Fernández y Sarramona (1984) dicen que es la ciencia de la educación de carácter teórico-normativo que busca la adquisición de hábitos intelectuales mediante la integración del aprendizaje de los bienes culturales. Benedito (1987) cree que la Didáctica está en camino de ser ciencia y tecnología a la vez, pero aún no lo es, que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno. Rosales (1988) alega que es la ciencia del proceso de enseñanza sistemática, en cuanto optimizadora del aprendizaje y Contreras (1990) la ve como la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización, consecuente con las finalidades educativas. En un lapsus de tiempo que no supera la decena de años estos autores consideran que la Didáctica es disciplina, ciencia en formación, ciencia complementaria y ciencia indistintamente y recurren al objeto de estudio como elemento determinante en su definición.

Sacristán (1989) ofreció un nuevo punto de vista "La Didáctica, como disciplina científica a la que corresponde el guiar a la enseñanza, tiene un componente normativo y otro prescriptivo (...) es ciencia, arte y praxis". El primero de los componentes se encarga de establecer las normas bajo las cuales se desarrolla la enseñanza y el segundo de los estándares terminológicos necesarios, según el autor, para la comprensión y aplicación de la teoría didáctica. Vasco (1990) revela un criterio desde cuya óptica considera a "la Didáctica no como la práctica misma del enseñar, sino como el sector más o menos bien limitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza". Carvajal (1990) escribió que la Didáctica "Es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el PEA con el fin de conseguir la formación intelectual del educando, (...) es parte de la pedagogía que se interesa por el saber, se dedica a la formación dentro de un contexto determinado por medio de la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, a través del desarrollo de instrumentos teóricos-prácticos, que sirvan para la investigación, formación y desarrollo integral del estudiante".

De la Torre (1993) definió a la Didáctica como una disciplina pedagógica cuyo centro gira alrededor de los procesos de formación en contextos deliberadamente organizados. Álvarez (1993) no duda en reconocer la condición de ciencia de la Didáctica y enmarca

su evolución dentro de la búsqueda de las soluciones de los problemas contemplados en el proceso docente-educativo de las instituciones educacionales, cuya función es preparar al ser humano para los retos de la vida de manera sistémica y eficiente. Para este autor la Didáctica "(...) es una ciencia social, humanística y sus leyes tienen una naturaleza dialéctica. Cervantes (1996) plantea que la Didáctica es un aspecto de manifestación práctica inherente a la Pedagogía, que tiene como sustento una teoría científica.

Camilloni (1994) desde su posición teórica asegura que la Didáctica es la teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas, que al ocuparse de la enseñanza se constituye en oferente y dadora de teorías en el campo de la acción social y del conocimiento. En estas tres definiciones salta a la vista la identificación de la Didáctica con uno de los componentes esenciales de su núcleo sistémico; la enseñanza. El aprendizaje no entra en esta cobertura, ni siquiera como un proceso diferenciado, mucho menos como manifestación de un proceso único. Para Álvarez (1997), también la Didáctica es una ciencia, pero no acabada, en construcción, que se nutre de la realidad educativa sometida, a su vez, al análisis y a la reflexión de educadores y educandos. La autora defiende en su propuesta la relación estrecha de la Didáctica y la Pedagogía y asegura que se alimenta de la reflexión colectiva, del análisis y la observación de la compleja realidad educativa y para su desarrollo aplica métodos y técnicas, propios de la investigación que la enriquecen y contribuyen a su crecimiento teórico-práctico.

Otros investigadores aseveran que *"En los últimos años la Didáctica se ha revalorizado, lo que está asociado al avance en la elaboración de un cuerpo teórico propio. La Didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran, sobre todo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje"* (Addine et al., 1998). Díaz (1999) explica que la Didáctica puede definirse como la ciencia que explica y aplica lo relacionado con la enseñanza como la tarea intencional y sistemática y como la estrategia expedita para lograr la formación del hombre. Fuentes (2000) dice que es una ciencia asociada al proceso de formación profesional y que se expresa en funciones, contradicciones, categorías y leyes y que existen la Didáctica General y las Didácticas Especiales. La primera posibilita la concepción, estructuración y el desarrollo de dicho proceso en sus aspectos más generales y la segunda desempeña la misma función en un marco más estrecho; en las ciencias, las tecnologías y las artes particulares. También insiste en la idea de la existencia de la Didáctica de la Educación Superior, de la cual depende la efectividad,

eficacia y la eficiencia de los profesionales encargados del desarrollo integral de cada país.

Gervilla (2000) la concibe como la ciencia de la educación que estudia todo lo relacionado con la enseñanza: diseño de las mejores condiciones, ambiente, clima, para conseguir un aprendizaje excepcional y el desarrollo completo del alumno. Díaz (2001) plantea la relación de la Didáctica con otras disciplinas del saber académico, pero siempre asociada a la enseñanza y escribe que “puede definirse como un marco explicativo interdisciplinario donde confluyen los aspectos filosóficos, psicológicos y sociológicos de la enseñanza, los cuales permiten dar profesionalismo y científicidad al acto educativo en cualquier nivel y en cualquiera asignatura. Mallart (2001) también se adhiere a la definición de la Didáctica como la ciencia de la educación, cuya finalidad consiste en lograr la formación intelectual de los educandos.

Sevillano (2004) la considera como la ciencia teórico-normativa que guía intencionalmente el proceso optimizador de enseñanza-aprendizaje, en un contexto determinado e interactivo y posibilita la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante. Otros estudiosos reconocen los avances de la Didáctica como ciencia en los últimos 20 años, como consecuencias de la reflexión, el debate y los aportes de los participantes en el PEA, complejo y multifactorial. Plantean que la Didáctica es una teoría práctica, cuya realización principal consiste en el desarrollo de principios de contextualización e intercomunicación entre las teorías, con el fin de evitar el dogmatismo de carácter metodológico (Addine et al., 2004). El alcance de la Didáctica no se reduce a la enseñanza; su dimensión se complementa con la integración del aprendizaje y su comprensión como proceso.

Hashimoto (2006) trae a colación uno de los elementos más discutidos de la vieja polémica. Categóricamente y abiertamente niega que la Didáctica es una ciencia, y alega que las definiciones de la Didáctica, su quehacer, el análisis lógico y epistemológico, conducen a una conclusión sin mucho margen de contradicción; la Didáctica no es una ciencia. Asegura que la Didáctica es una tecnología de la educación y como tal estructura, desarrolla, y transforma el PEA con el propósito de viabilizar la formación eficiente, eficaz y con calidad del estudiante. Es tecnología, según el autor, porque utiliza la técnica en el proceso formativo conscientemente y basada en la ciencia y reflexiona acerca de ellas para mejorarlas y porque tiene un fin determinado.

Zabalza (2007) retoma el análisis de la enseñanza y el aprendizaje como proceso asociado a la Didáctica y la define como ese campo de conocimientos, de

investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo llevarlos a la práctica en buenas condiciones y cómo mejorar todo el proceso. Medina et al., (2009) describe a la Didáctica como la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje de los estudiantes en los más diversos contextos. Madrid y Mayorga (2010) consideran que la Didáctica es el campo de acción de numerosas investigaciones de proyecciones teóricas y prácticas, cuyos aportes han enriquecido el sistema de conocimientos y han determinado su carácter de ciencia en dos dimensiones, la teoría y la práctica.

Pla et al., (2010) establece una relación entre la Pedagogía y la Didáctica, manifestó que *“La Didáctica es una rama de la Pedagogía, que adquiere el carácter de ciencia en la medida que estudia un nivel cualitativo de organización del proceso educativo que posee peculiaridades, que tienen que ver con las relaciones internas que se producen entre el educador y el alumno mediados por los componentes: objetivos, contenidos, métodos, formas, medios, evaluación desde un objeto preciso del conocimiento”* y Moreno (2011) analizó los nuevos desafíos que tendría que enfrentar la Didáctica en el contexto del siglo XXI, en la época de la sociedad del conocimiento.

Desde estos horizontes. *“La didáctica no debe concebirse únicamente como un variado conjunto de estrategias docentes amplias y coherentes con la finalidad de que el profesor pueda aplicarlas en el contexto del aula”*. Asumir tal posición sería simplificar, minimizar, reducir el alcance esta ciencia. La Didáctica debe ser abordada desde posiciones teóricas que pueden variar según los enfoques que se asumen para el ejercicio de la docencia. En 2016 investigadores de la UTN, de la república del Ecuador, se adhiere a la posición que defiende la dialéctica entre la Pedagogía y la Didáctica, la condición de ciencia de ambas y sus particularidades, así como la vigencia del debate académico relacionado con la polémica del tema, pero deslindan la esencia de cada una y las diferencias que preservan la esencia de cada cual (Abreu et al., 2016).

## **2.9. La Didáctica: su nueva definición**

Enunciar una definición es un reto, una tarea profesional de alta complejidad teórica. La definición es un procedimiento científico, un ejercicio de pensamiento, un esfuerzo y una construcción intelectual; una proposición lógica, precisa, objetiva, coherente, concreta, peculiar y orientadora relacionada con los objetos, los seres, los fenómenos, las cosas y las ideas, que propicia la representación gráfica de estos y la comprensión de los conceptos que los tipifican, que los revelan como tales, de la manera más

inequívoca posible permitida por la profundidad del conocimiento que se posea acerca de ellos. Para lograr una definición de la Didáctica como ciencia que haga justicia a su función e importancia para el desarrollo de la educación, es necesario concebirla mental, teórica y prácticamente en toda su dimensión, en la totalidad de su alcance dentro de la multiplicidad de relaciones y sucesos que ocurren en el complejo proceso que se desarrolla dentro de cada aula de una institución educativa, en función de un aprendizaje verdaderamente desarrollador, asumido por el docente y por el estudiante como destinatario y principal beneficiario del mismo, cuyo colofón es la formación integral de la personalidad en un contexto diverso, cambiante, exigente, polémico, contradictorio en el que existe una comunidad de intereses diferentes, reconocibles, conciliables y respetables.

**CAPÍTULO III**  
**METODOLOGÍA EMPLEADA**

### **3.1. Métodos técnicas e instrumentos**

En el desarrollo del proceso de planificación, ejecución y control de la investigación que originó este informe se aplicó el enfoque dialéctico, que implica la unidad de la teoría con la práctica, de lo objetivo con lo subjetivo y de lo cuantitativo con lo cualitativo.

### **3.2. Métodos del nivel teórico:**

- El método histórico-lógico para determinar la evolución histórica de las manifestaciones del Modelo didáctico para gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral
- El sistémico para diseñar el Modelo didáctico como un sistema en el que todos sus componentes tienen relación armónica.
- Modelación para representar el proceso formación por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral
- El analítico-sintético para la interpretación de la información suministrada por los métodos y técnicas que sirvieron para el diagnóstico relacionado con la situación que presenta la formación por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral.
- El ascenso de lo abstracto a lo concreto para tomar como punto de partida la situación que presenta el proceso de formación por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral, como lo concreto sensorial y ascender al Modelo didáctico para le gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral, así como para verificar su influencia en la formación de los docentes, como lo concreto pensado.

- El inductivo-deductivo para determinar las potencialidades y las limitaciones del PEA con la aplicación del Modelo y del proceso de formación por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral

### **3.3. Métodos del nivel empírico:**

- La observación para diagnosticar la situación del proceso de formación por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes, como sustento de su formación integral y la relación con su desempeño y para la puesta en práctica y para evaluar la calidad e efectividad del Modelo didáctico.
- Análisis documental para el estudio de documentos históricos relacionados con la selección, composición, caracterización y evolución histórica del claustro de profesores de la UTN y los programas de formación que antecedieron al modelo actual, para determinar la forma en que se ha establecido el proceso de formación por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral
- La encuesta para la selección de los expertos encargados de la evaluación teórica del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral y para conocer los criterios de la directora de talento humano de la Universidad.
- El criterio de expertos para evaluar la calidad del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral y la validez de las dimensiones y los indicadores concebidos para la evaluación de efectividad.
- Triangulación de fuentes de información para garantizar la confiabilidad de los resultados en la evaluación de las competencias docentes de los profesores en formación.

### 3.4. Métodos matemáticos y estadísticos:

- Análisis porcentual para el procesamiento analítico cuantitativo de la información aportada por los instrumentos investigativos que se aplicaron y para el procesamiento de los datos suministrados por los expertos.
- Estadística descriptiva para comprobar la efectividad de la introducción del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral, al comparar los valores de la moda, la media y la mediana de cada indicador antes y después de su puesta en práctica y la representación gráfica de estos.

### 3.5. Metodología de la comparación por pares del criterio de expertos

Para evaluar la calidad del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral, se utilizó la metodología de la comparación por pares del criterio de expertos. Se seleccionaron 15 expertos, 5 ecuatorianos, 5 cubanos, 1 boliviano, 2 españoles, 1 argentino y 1 colombiano. El promedio de años de experiencia profesional es de 17 años. Entre los expertos, 6 son Doctores en Ciencias Pedagógicas, el resto en otras especialidades, pero todas vinculadas a la docencia universitaria. Para evaluarlos se les indicó que marcaran con una cruz (X), en una escala creciente de 1 a 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento e información acerca del tema objeto de investigación, considerando los indicadores siguientes: 1) participación en investigaciones relacionadas con el tema, 2) estudios teóricos relacionados con el tema, 3) participación en eventos internacionales relacionados con el tema y 5) nivel de conocimientos acerca de la Didáctica.

**Tabla 3. Resultados de la autoevaluación de los expertos**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	0	0	0	0	2	2	5	6

Fuente. Evaluación de los expertos

Elaborado por: Autora

A los expertos se les hizo llegar un cuestionario para evaluar con las categorías muy adecuado (MA), bastante adecuado (BA), adecuado (A), poco adecuado (PA) o no adecuado (NA) a los siguientes indicadores: 1) vigencia del objeto de estudio, 1)

planteamiento del objeto de estudio, 3) método empleado, 4) Resultados del Modelo didáctico y 5) Resultados del Modelo didáctico.

El método Delphi permitió extraer la información de los expertos que conforman un grupo heterogéneo, analizar las convergencias de opiniones en torno a la propuesta que se aborda en la investigación, facilitó a los expertos entrevistados emitir sus opiniones sin conocer lo que otros colegas planteaban y favoreció un consenso de ideas, reflexiones, criterios que influyó en la solución de la problemática planteada. Se basó en la utilización sistemática e iterativa de juicios de opiniones de un grupo de expertos hasta llegar a un acuerdo. Se trató de evitar las influencias de individuos o grupos dominantes y existió la retroalimentación hasta llegar al acuerdo final. Los pasos lógicos seguidos para la aplicación del Método Delphi fueron: la concepción inicial del sistema propuesto, la caracterización de la preparación del claustro de profesores con énfasis en el campo de acción contextualizado, la descripción de las vías que lo conforman y la fundamentación didáctica que se sustenta el sistema.

Por calidad del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral se asume su rigor científico y metodológico, en correspondencia con criterios relacionados con: posibilidades de utilización práctica, actualidad, fiabilidad, novedad y significación práctica.

Para evaluar la calidad del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral, fue utilizada la metodología de la comparación por pares del criterio de expertos por las razones expuestas con anterioridad, se siguieron los siguientes pasos:

- ❖ Consulta bibliográfica y a especialistas con el propósito de determinar las características que asume el proceso el proceso de formación por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral, con la aplicación del Modelo didáctico.
  
- ❖ Pilotaje inicial para validar el cuestionario elaborado.

- ❖ Reelaboración de algunos indicadores y del cuestionario a partir de los criterios obtenidos en el pilotaje.
- ❖ Selección de los expertos.
- ❖ Recopilación de los criterios de los expertos sobre la calidad del Modelo didáctico, sobre la base de los siguientes indicadores:
  - ✓ Las características que asume el proceso de formación por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral.
  - ✓ Criterios para la selección del contenido del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral.
  - ✓ La propuesta del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral.
  - ✓ Las dimensiones e indicadores para evaluar la efectividad de la introducción del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral
- ❖ Procesamiento estadístico de la información y análisis de los resultados.

### **3.6. Definición de las competencias docentes profesionales del docente en el Modelo didáctico**

Para definir las competencias indispensables para la transformación del modo de actuación profesional del claustro docente de la UTN, relacionado con la Didáctica para el aprendizaje desarrollador como sustento de la formación integral de los estudiantes se realizó un diagnóstico integral y contextualizado que incluyó un estudio teórico de las competencias docentes, de la evaluación docente de los últimos cinco años de los profesores de la institución, la aplicación de instrumentos para para obtener información relacionada con las competencias a profesores y a estudiantes y la observación de clases. Como resultado de este proceso de determinaron las competencias en las que

se manifestó la reiteración de dificultades con mayor nivel de incidencia en el modo de actuación de los docentes y se definieron las siguientes:

1. *Competencia cognoscitiva.*
2. *Competencia para el diseño del proceso del PEA*
3. *Competencia comunicativo-orientadora.*
4. *Competencia para la interacción social.*
5. *Competencia investigativa.*

Las cuales se definen y analizan en el capítulo VI de la tesis.

### **3.7. Población y muestra**

#### **3.6.1. Población**

La población de estudio donde se aplicó la investigación está compuesta por el personal docente a tiempo completo de la UTN que consta en nómina un total de 580 considerándose una población finita.

#### **3.7.2. Muestra**

Para determinar el tamaño de la muestra en función del tamaño y características de la población, se aplica la expresión de cálculo que se muestra a continuación y los valores de los parámetros con los cuales se trabajó:

**e** error del muestreo 5%.

**N** Población total o población Universo.

**$\sigma$**  Probabilidad de no ocurrencia.

**Z** Nivel de confianza.

**n** tamaño de la Muestra.

**e** 0,05

**N** 580

**$\sigma$**  0.5

**Confianza** 95%

**Z** 1.96

$$n = \frac{N\sigma^2Z^2}{(N-1)e^2 + \sigma^2Z^2}$$

n= 258.136

La muestra obtenida tiene un tamaño de 258 docentes a tiempo completo de la UTN, a los cuales se les aplicó la encuesta, lo que permitió obtener la información que sirvió de base para el desarrollo de la presente investigación.

Se realizó una entrevista a la directora de talento humano de la UTN para conocer la situación actual en el ámbito de la gestión del talento humano en la institución y más específicamente del personal docente a tiempo completo (ver anexo 2).

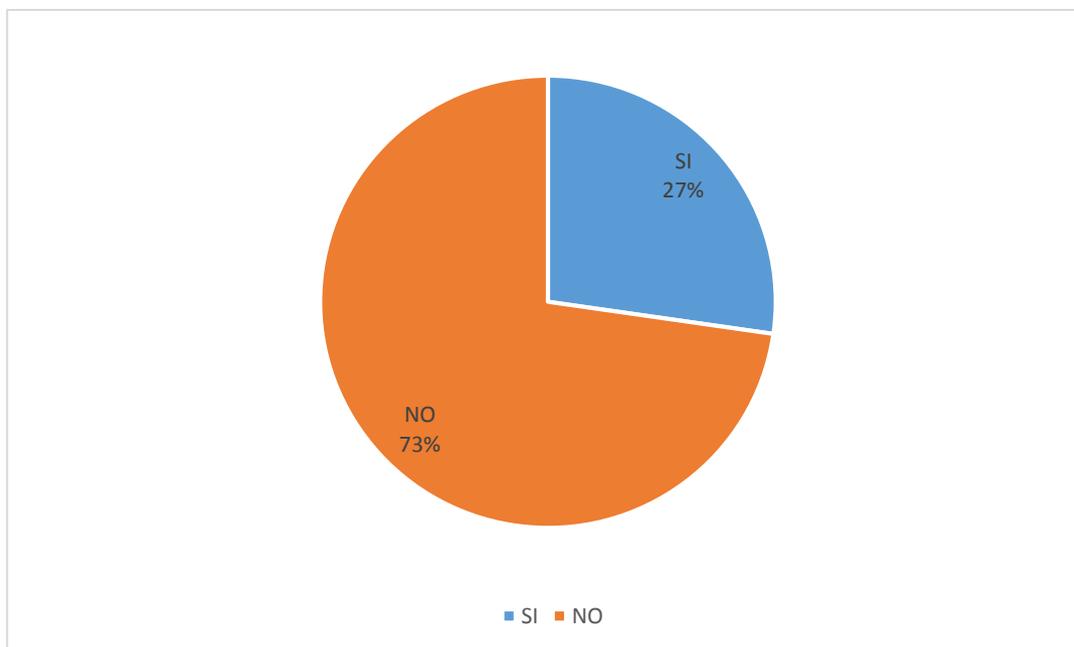
A continuación se muestran las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas.

La autoevaluación la realiza el docente, la heteroevaluación la realiza el estudiante al docente y la coevaluación por parte de los pares académicos y los directivos.

La encuesta fue aplicada a un total de 258 docentes a tiempo completo de la UTN. A continuación, se muestran los resultados obtenidos (ver anexo 2).

### 3.6.3. Encuesta (ver anexo 4)

1.- ¿Sabe si en la institución existe un modelo para la gestión por competencias de para los docentes?



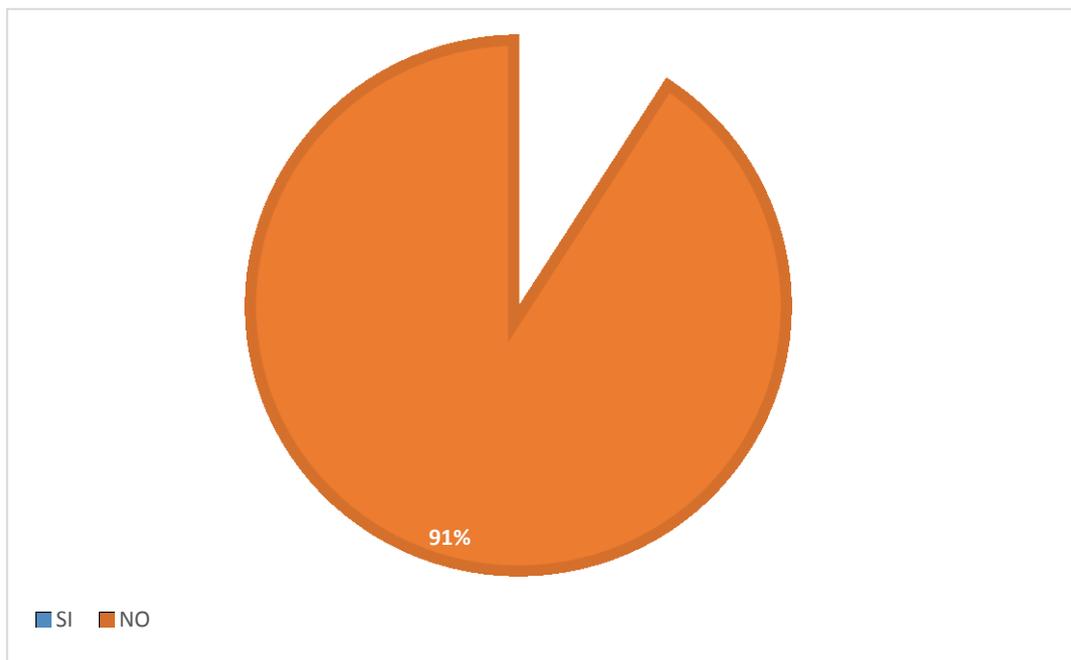
**Figura 2. Conocimiento de si existe o no un modelo para gestión por competencias para los docentes**

Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de la UTN  
Elaborado por: Autora

#### **Análisis:**

De los 258 docentes encuestados 71 de ellos que representa el 27.3% dijeron que si existe un modelo para la gestión por competencias para los docentes, mientras que 187 (72.7%) indicaron que no existe. Se evidencia que existe un desconocimiento acerca de la realización de la gestión del talento humano por competencias.

2.- ¿Tuvo un proceso de inducción cuando ingresó a la institución?



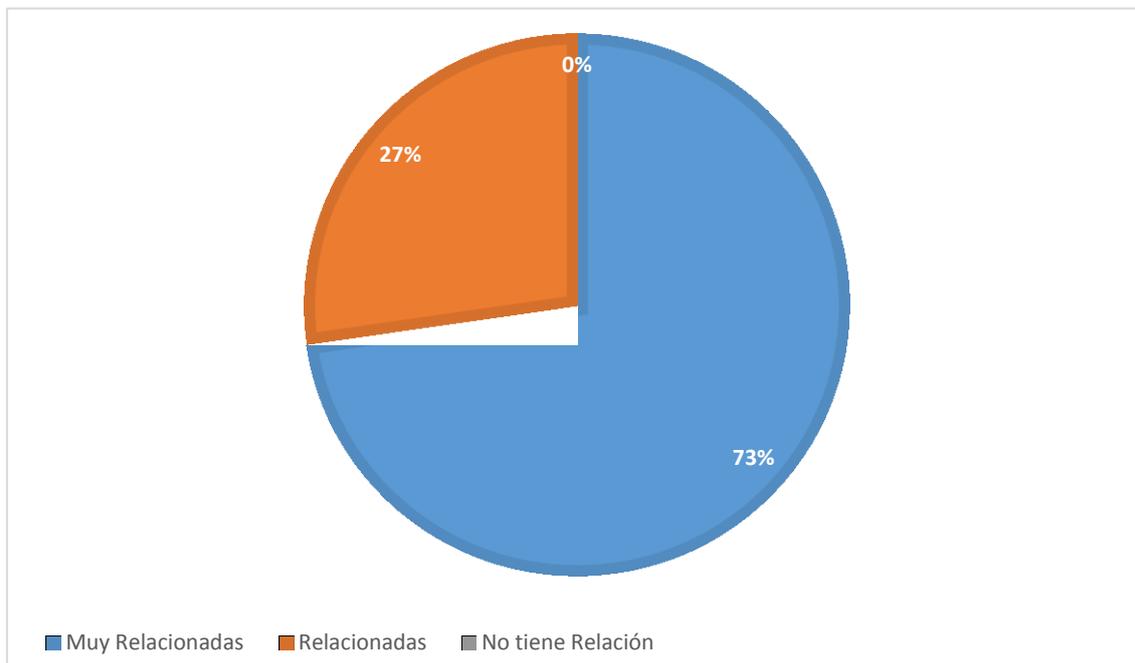
**Figura 3. Proceso de Inducción**

Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de la UTN  
Elaborado por: Autora

**Análisis:**

El 9,1% de los encuestados (23 docentes) indicaron que sí tuvieron un proceso de inducción cuando ingresaron a la institución, mientras que 235 docentes (90.9%) manifestaron que no tuvieron un proceso de inducción lo que refleja la necesidad de establecer un proceso de selección que evalúe las competencias del personal docente al momento de su ingreso a la institución.

3.- ¿Considera que las actividades que realiza están directamente relacionadas con su perfil?



**Figura 4. Actividades laborales relacionadas con el perfil**

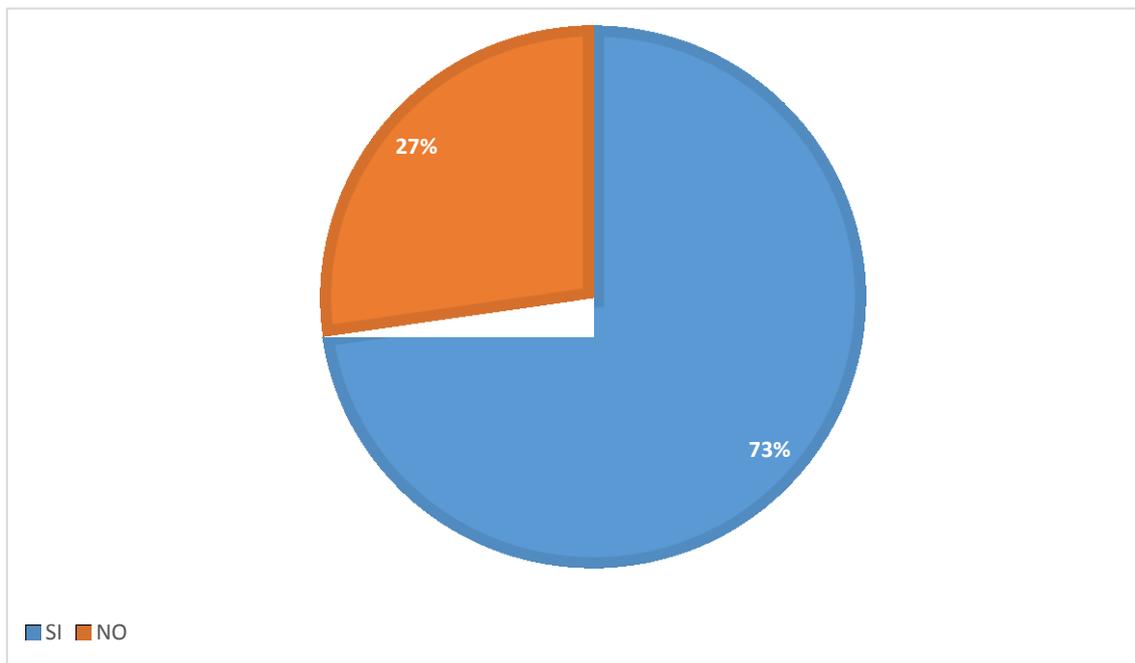
Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de la UTN

Elaborado por: Autora

**Análisis:**

El 72.7% de los encuestados (187 docentes) indicaron que sus actividades laborales están muy relacionadas con su perfil, mientras que el 27.3% (71 docentes) considera que tienen relación sus actividades laborales con su perfil profesional y el 0 (0%) de los encuestados contestaron que no tiene relación. Esta información evidencia la necesidad de identificar las competencias profesionales docentes para potenciar su desarrollo.

4.- ¿Conoce las competencias requeridas para su cargo de acuerdo a los estándares establecidos por la UTN?



**Figura 5. Competencias requeridas para los cargos**

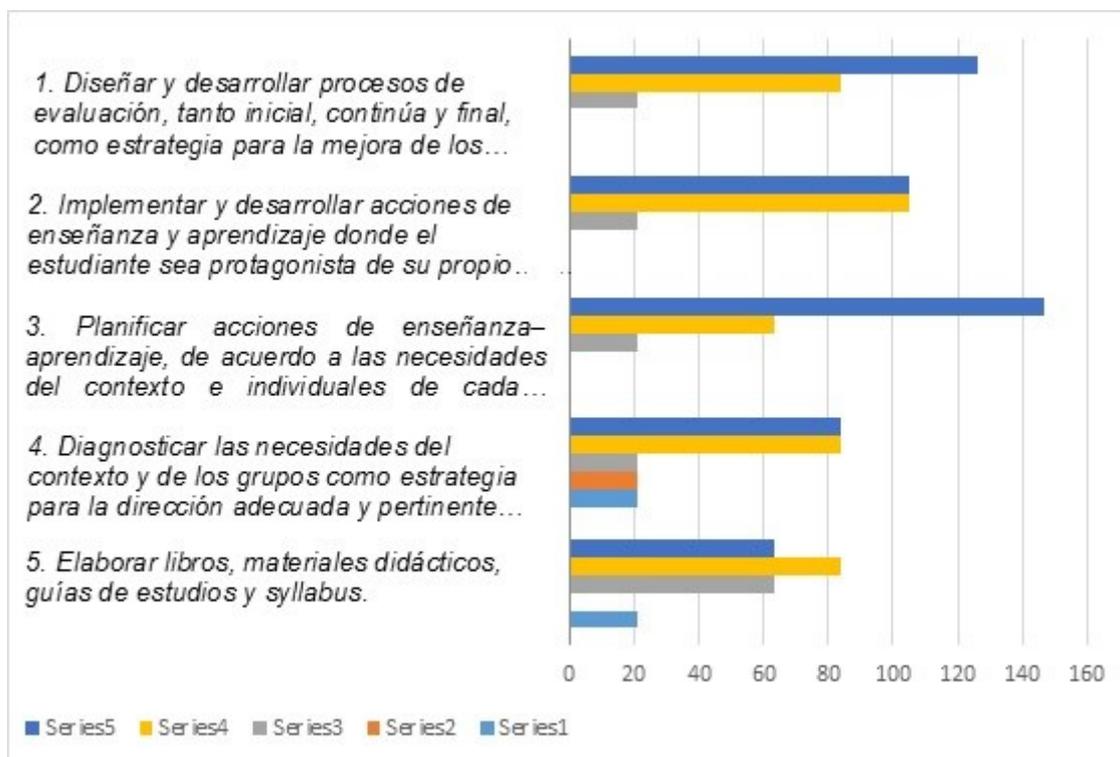
Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de la UTN

Elaborado por: Autora

#### **Análisis:**

El 72.7% de los encuestados (187 docentes) sí conoce las competencias requeridas para su cargo dispuesto por la UTN, el 27.3% (71 docentes) no conoce las competencias de su cargo. Este resultado, unido a la información derivada de la encuesta aplicada a la directora de talento humano de la Institución, corrobora la necesidad de implementar un modelo para la gestión por competencias que contribuya a crear una cultura de desempeño por competencias.

5.- ¿Con que frecuencia realiza las siguientes competencias profesionales relacionadas con la función docente?



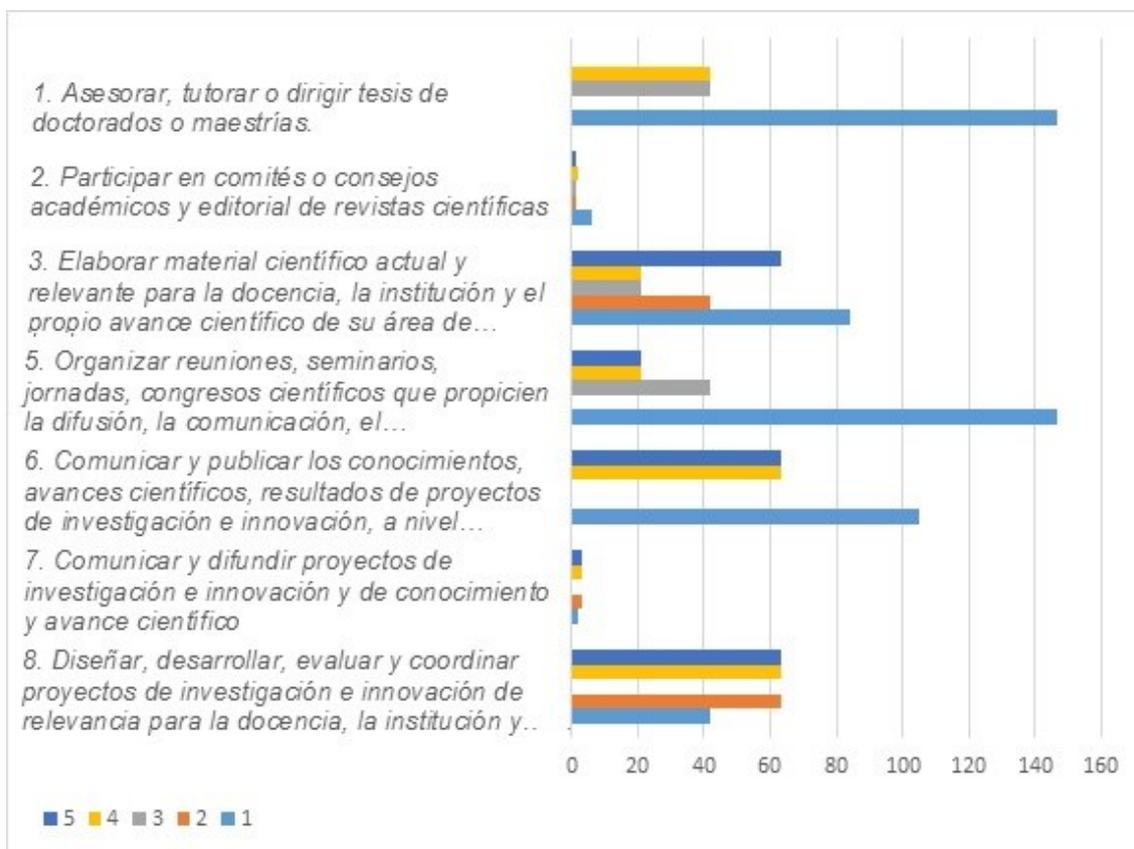
**Figura 6. Frecuencia de realización de las competencias profesionales**

Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de la UTN  
Elaborado por: Autora

### **Análisis:**

Al preguntar a los encuestados con qué frecuencia de 1 a 5 (siendo 1 menor al 5 mayor) realizan las siguientes actividades respondieron: actualizar en su desempeño profesional los contenidos y metodologías de la rama del saber que imparte en un 0% de los encuestados se marcó una frecuencia mínima. Elaborar libros, materiales didácticos, guías de estudios y syllabus en un 0% encuestados no existe frecuencia. Diagnosticar las necesidades del contexto y de los grupos como estrategia para la dirección adecuada y pertinente de las acciones de la formación profesional, en un 0% de los encuestados no existe frecuencia. Planificar acciones de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a las necesidades del contexto e individuales de cada estudiante, en un 9.1% (21 encuestados) se obtuvo una frecuencia de 4. Diseñar y desarrollar procesos de evaluación, tanto inicial, continúa y final, como estrategia para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un 90.9% (237 encuestados) se obtuvo una frecuencia de 5.

6.- ¿Con que frecuencia realiza las siguientes competencias profesionales relacionadas con la función investigativa?



**Figura 7. Frecuencia competencias profesionales relacionadas con el área investigativa**

Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de la UTN  
Elaborado por: Autora

### **Análisis:**

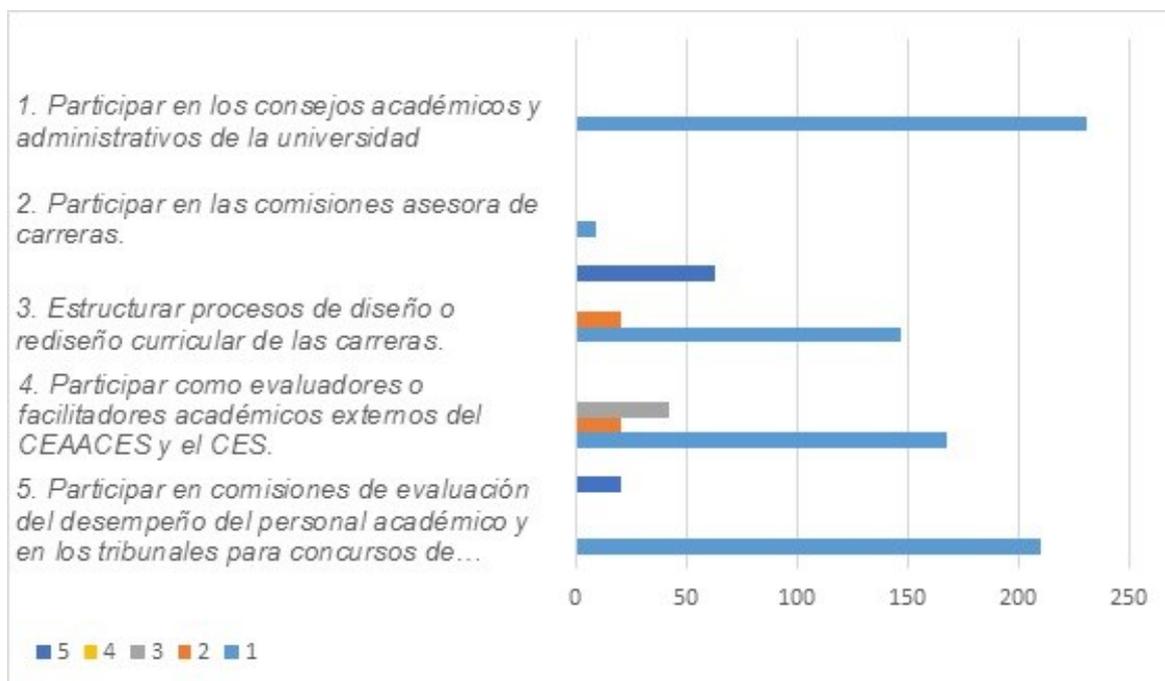
Al preguntar a los encuestados con qué frecuencia del 1 menor al 5 el mayor realizan las siguientes actividades respondieron: diseñar, desarrollar, evaluar y coordinar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, la institución y el propio avance científico, en la frecuencia de 1, la menor 42 encuestados, 18.20%, en frecuencia de 2, 63 encuestados, 27.30%, en la frecuencia de 3, 0 encuestados, 0%, en la frecuencia de 4, 63 encuestados el 27.30%, en la frecuencia de 5 es decir la mayor 63 encuestados, el 27.30%; Comunicar y difundir proyectos de investigación e innovación, de conocimiento y avance científico en la frecuencia de 1 el menor, 2 encuestados el 18.20%, en la frecuencia de 3 0 encuestados, 0%, en la frecuencia de 4, 3 encuestados el 27,3%, en la frecuencia mayor del 5, 3 encuestados el 27.30%, el resto de encuestados no respondió la encuesta, Comunicar y publicar los conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e

innovación, a nivel nacional e internacional, en la frecuencia de 1 la menor 105 encuestados, el 45.5%, en la frecuencia de 2 0, 0%, en la frecuencia de 3 63 encuestados el 27.3%, en la frecuencia mayor de 5, 63 encuestados el 27.3%; Organizar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos que propicien la difusión, la comunicación, el intercambio, la discusión, la reflexión del conocimiento científico y su avance, así como la propia formación docente e investigadora en la frecuencia de 1 la menor, 147 encuestados el 63.6%, la frecuencia de 2 0 encuestados, 0%, la frecuencia de 3 42 encuestados el 18.20%, la frecuencia de 4 21 encuestados de 9.1%, la frecuencia de 5 la mayor 21 encuestados el 9.1%.

Comunicar y publicar los conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación, a nivel nacional e internacional, en la frecuencia de 1 la menor 42 de los encuestados el 18.20%, la frecuencia 2 105 encuestados 45.5%, la frecuencia 3 21 encuestados el 9.1%, la frecuencia 4 21 encuestados el 9.1%, la frecuencia 5 42 encuestados el 18.20%, Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, la institución y el propio avance científico de su área de conocimiento, en frecuencia 1 la menor 84 encuestados el 36.40%, la frecuencia 2 42 encuestados el 18.20%, la frecuencia 3 21 encuestados el 9.10%, la frecuencia 4 21 encuestados 9.1%, la frecuencia 5 63 encuestados el 27.30%.

Participar en comités o consejos académicos y editorial de revistas científicas, la frecuencia 1 la menor 6 encuestados 54.5%, la frecuencia 2 1 encuestado 9.1%, la frecuencia 3 1 encuestado el 9.1%, la frecuencia 4 2 encuestados el 18.20%, la frecuencia 5 1 encuestado el 9.1%. Asesorar, tutorar o dirigir tesis de doctorados o maestrías la frecuencia 1 la menor 147 encuestados el 63.6%, la frecuencia 2 0, 0%, la frecuencia 3 42 encuestados el 18.20%, la frecuencia 4 42 encuestados el 18.20%, la frecuencia más alta 5, 0 el 0%.

7.- ¿Con que frecuencia realiza las siguientes competencias profesionales relacionadas con la gestión?



**Figura 8. Frecuencia competencias profesionales relacionadas con el área de gestión**

Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de la UTN  
Elaborado por: Autora

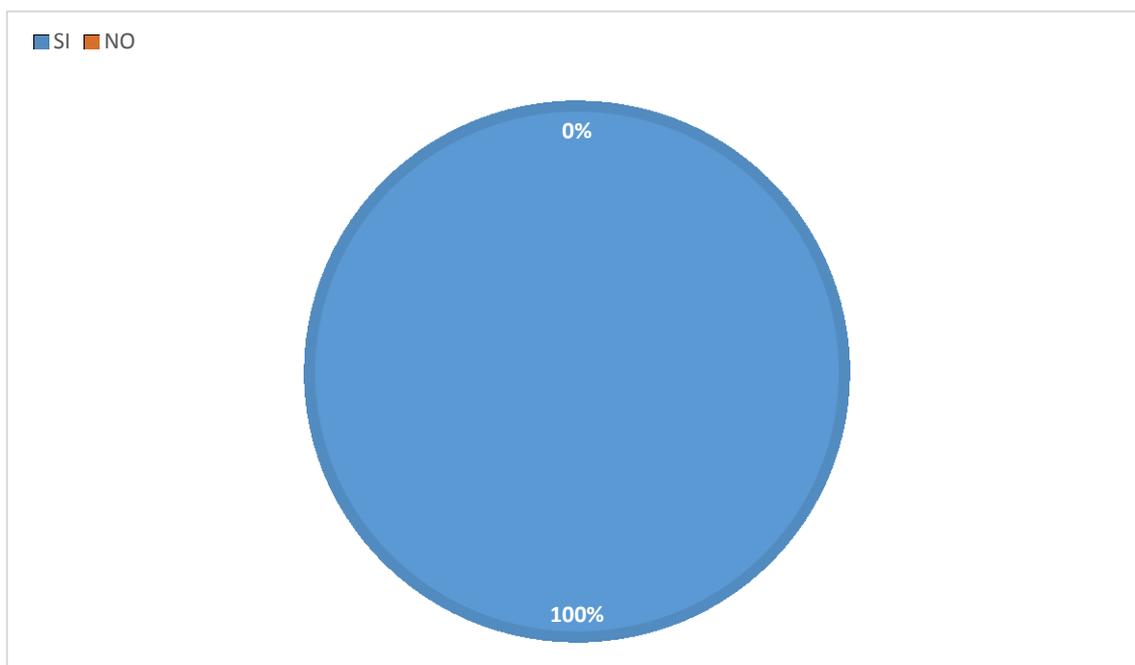
**Análisis:**

Al preguntar a los encuestados con qué frecuencia del 1 menor al 5 el mayor realizan las siguientes actividades respondieron: participar en comisiones de evaluación del desempeño del personal académico y en los tribunales para concursos de oposición y méritos de profesores e investigadores frecuencia 1 la menor 210 encuestados el 90.9%, frecuencia 2, frecuencia 3 y frecuencia 4, 0 de encuestados respondieron 0%, la frecuencia 5 21 encuestados el 9.1%. Participar como evaluadores o facilitadores académicos externos del CEAACES y el CES la frecuencia 1 la menor respondieron 168 encuestados 72.7%, la frecuencia 2 21 encuestados 9.1%, la frecuencia 3 42 encuestados 18.20%, la frecuencia 4 y frecuencia 5 0 encuestados 0%. Participar en los procesos de diseño o rediseño curricular de las carreras en la frecuencia 1 la menor 147 encuestados el 63.6%, la frecuencia 2 21 encuestados el 9.1%, la frecuencia 3 y frecuencia 4 0 encuestados 0%, la frecuencia 5 63 encuestados, 27.3%.

Participar en las comisiones asesora de carreras, en la frecuencia 1 la menor 9 encuestados 81.8%, frecuencia 2 y frecuencia 3 0 encuestados 0%, frecuencia 4 1 encuestado 9.1% y frecuencia 5 1 encuestado el 9.1%, ya que solo participan en

comisiones de carrera 11 docentes. Participar en los consejos académicos y administrativos de la universidad en la frecuencia 1 la menor 258 encuestados el 100%, frecuencia 2, frecuencia 3, frecuencia 4 y frecuencia 5 0 encuestados 0% es decir casi no participan en consejos académicos y administrativos.

8.- ¿Recibe capacitación por parte de la institución? (Si su respuesta es “No”, pasar a la pregunta 10).



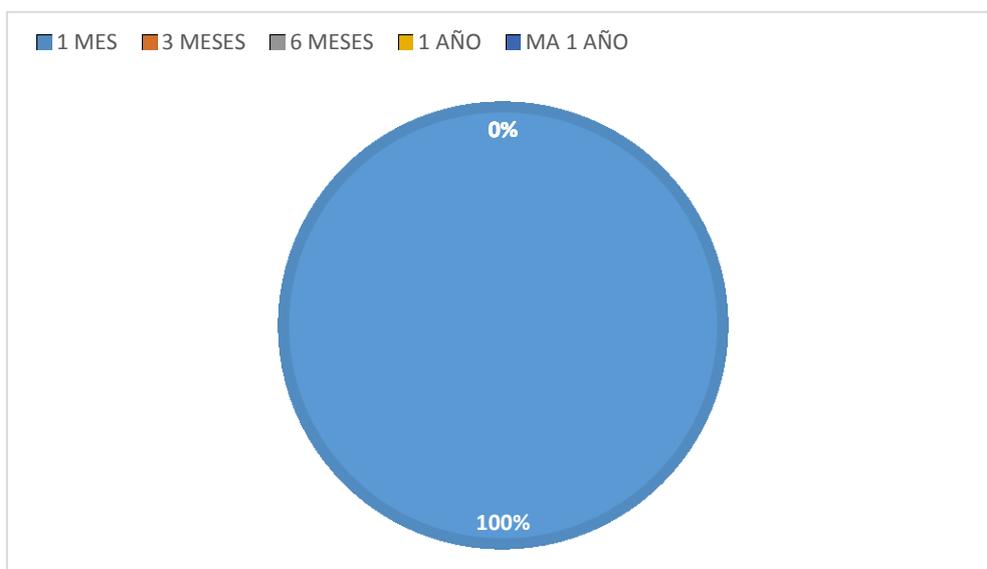
**Figura 9. Realización de Capacitaciones**

Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de la UTN  
Elaborado por: Autora

#### **Análisis:**

El (100%) 258 encuestados indicaron que reciben capacitaciones por parte de la institución, lo que constituye una fortaleza a considerar en el presente trabajo.

9.- ¿Cuándo fue la última capacitación que recibió por parte de la Institución?



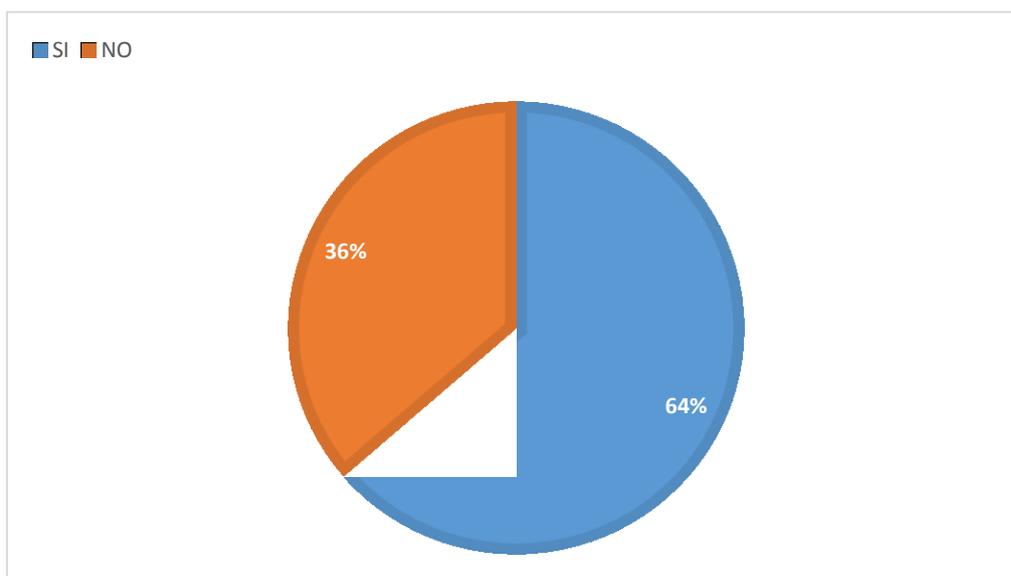
**Figura 10. Capacitaciones actuales**

Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de la UTN  
Elaborado por: Autora

#### **Análisis:**

El 100%, es decir los 258, encuestados indicaron que han recibido en el último mes capacitaciones. Este resultado es importante para la propuesta del Modelo, pues existe una predisposición por parte de la institución a la realización del proceso de formación y capacitación del talento humano.

10.- ¿La evaluación de su desempeño la realiza cada período académico?



**Figura 11. Realización de la Evaluación al docente en cada período**

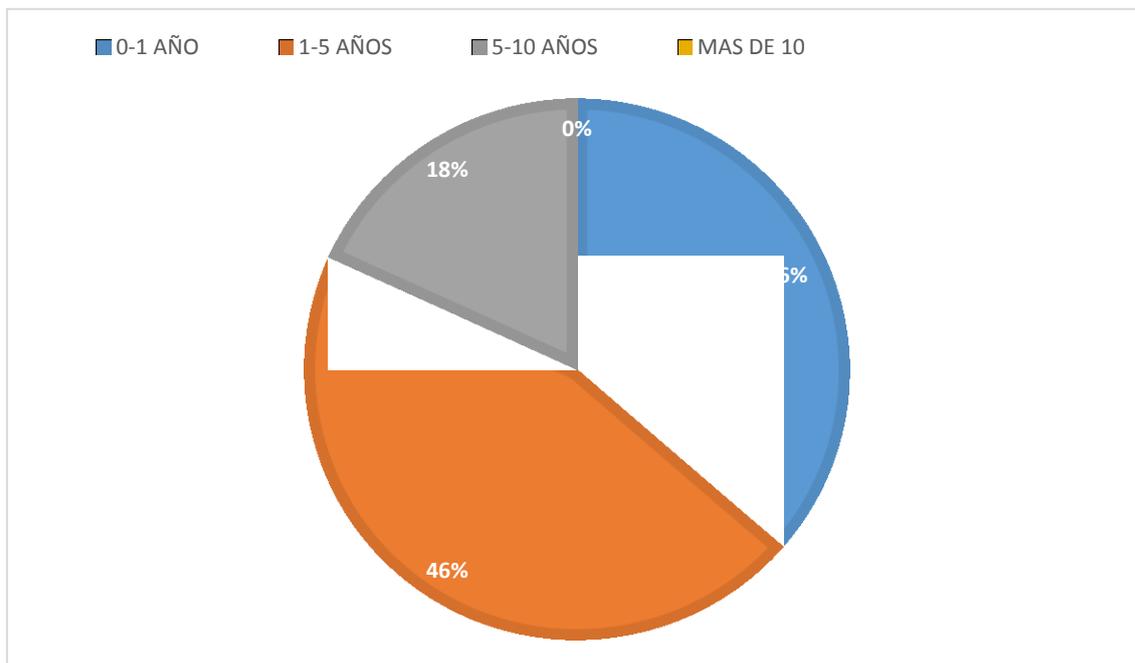
Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de la UTN

Elaborado por: Autora

#### **Análisis:**

El 63.6% de los encuestados (147 docentes) indicaron que se realiza la evaluación de su desempeño cada período académico, mientras que el 36.4% (84 docentes) indicó que no se evalúa en cada período. Este dato refleja que existen dificultades en el desarrollo del proceso de evaluación del desempeño de los docentes a tiempo completo, lo cual es una debilidad en la gestión actual del talento humano.

## 11.- ¿Qué tiempo se encuentra laborando en la Institución?



**Figura 12. Tiempo que labora en la Institución**

Fuente. Encuesta aplicada a los docentes de la UTN  
Elaborado por: Autora

### **Análisis:**

Un total de 84 docentes encuestados (36.4%) indican que laboran en la UTN de 0 a 1 año, 105 docentes (45.5%) indican que se encuentran trabajando de 1 a 5 años, 42 docentes (18.2%) que trabajan de 5 a 10 años y un 0% laboran más de 10 años, lo que evidencia que no existe una adecuada estabilidad del personal docente a tiempo completo, dificultándose la identificación, desarrollo y evaluación de las competencias profesionales docentes.

**CAPÍTULO IV**  
**EL MODELO DIDÁCTICO: APLICACIÓN Y RESULTADOS**

#### 4.1. El Modelo didáctico: sus componentes y resultados

Un modelo es una representación abstracta, teórica de la realidad que revela las características más importantes, sobresalientes, distintivas de un proceso y permite establecer predicciones o criterios hipotéticos que pueden ser corroborados en la práctica.

**Tabla 4 Modelos didácticos**

<i>Tradicional</i>	<i>Tecnológico</i>	<i>Esponeneísta-activista</i>	<i>Alternativo</i>
<i>Es el más persistente. Trata el contenido enciclopédicamente, de manera fragmentada y con enfoque disciplinar.</i>	<i>Tiene un enfoque positivista. Sobre dimensiona los objetivos. Se atribuye el rigor y la eficiencia.</i>	<i>Centra su atención en el interés y el convencimiento para dominar el contenido de la realidad que rodea al estudiante.</i>	<i>Defiende el enriquecimiento progresivo del conocimiento. Integra diverso referentes. Exige modelos complejos para comprender el mundo y actuar en él.</i>

Fuente. Abreu et al., 2017

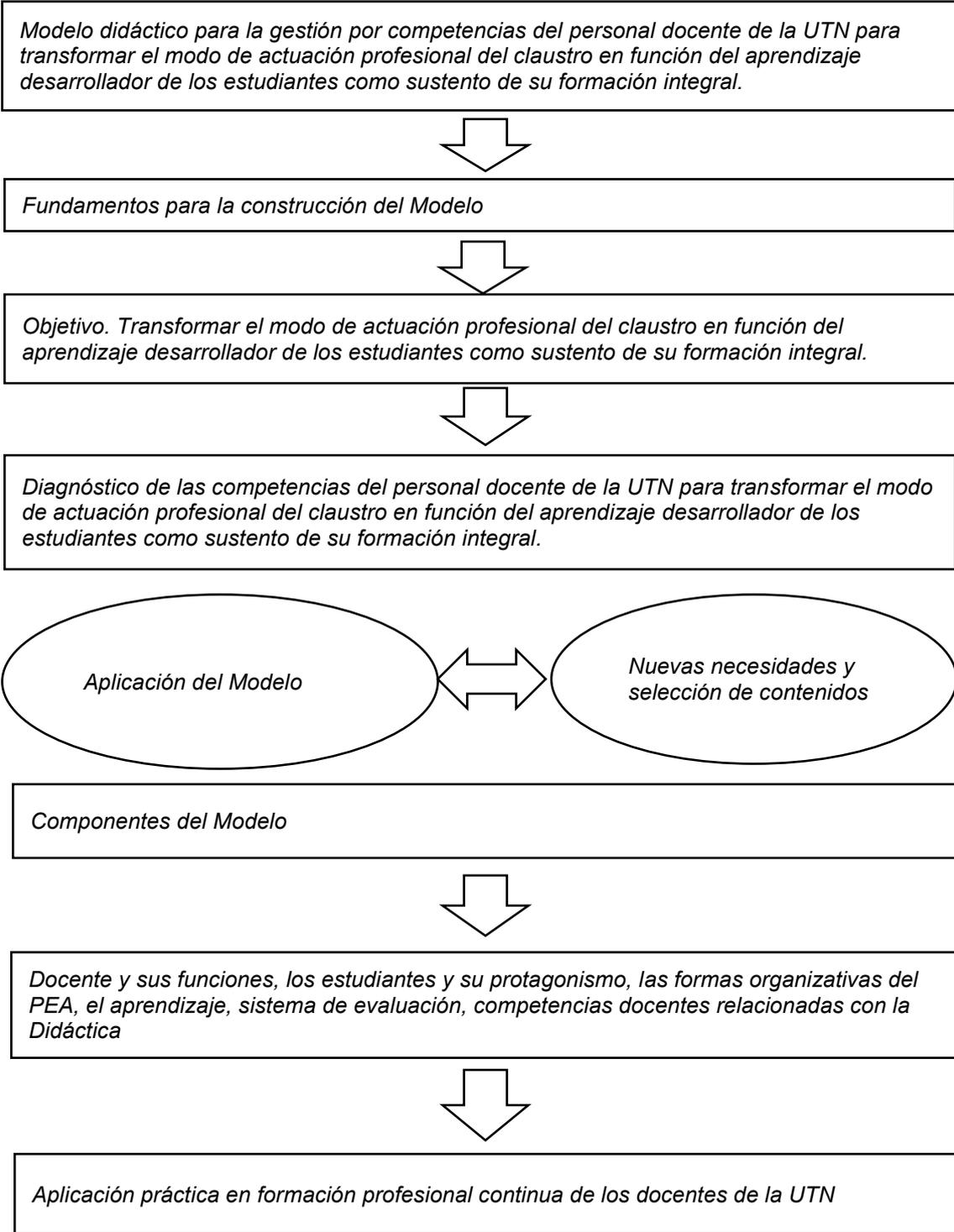
Elaborado por: Autora

#### 4.2. La Didáctica en el Modelo didáctico de la UTN

El Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral asume al Didáctica como:

*“una de las ciencias de la educación en pleno desarrollo. Está estrechamente vinculada con otras ciencias que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje integrado e institucionalizado, especialmente con la Pedagogía, pero conserva sus particularidades y su esencia propia. Como ciencia orienta, socializa, integra y sistematiza en un cuerpo teórico en evolución ascendente, continua y sistemática, los resultados investigativos y de la experiencia acumulada en la práctica educativa, orientados a la exploración de la realidad del aula, a la detección, el estudio y la búsqueda de soluciones acertadas de los problemas que afectan e impiden el desarrollo óptimo, eficaz y eficiente*

*del PEA en su manifestación más amplia y contemporánea, que implica emocional y físicamente a profesores y estudiantes y los coloca en posición de éxito, en roles diferentes, pero con un propósito similar, a los primeros como guías, conductores del mismo y a los últimos como sujetos de su propio aprendizaje capaces de aprender el contenido de las asignaturas y los métodos para conseguirlo y de valorar críticamente las estrategias aplicadas para lograrlo, revela al método como parte del contenido, crea y desarrolla estructuras de participación que se sustentan en el diálogo y la retroalimentación, que facilitan la construcción y el desarrollo del aprendizaje, concebido, ejecutado y dirigido en el marco de instituciones educativas, para explicar, relacionar, demostrar y aplicar conocimientos necesarios para la vida práctica, en función de la formación integral de la personalidad, mediante el ascenso progresivo de la dependencia a la independencia autorregulada y a la capacidad de aprender por sí mismo durante toda la vida, en correspondencia con sus aspiraciones, sociales, grupales e individuales y el contexto, en un entorno histórico concreto” (Abreu, et., al 2017).*



**Figura 13. Representación gráfica del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral**

Fuente. Abreu et al., 2016  
 Elaborado por: Autora

### **4.3. La relación docente estudiantes en Modelo didáctico de la UTN**

En el PEA, intervienen dos componentes personales del proceso educativo, que son los más importantes e imprescindibles: el estudiante y el profesor, La formación de los docentes en un proceso permanente, continuo, organizado y sistémico e integral, es una necesidad para lograr la formación del estudiante como el profesional que demanda la sociedad.

### **4.4. Los docentes en el Modelo didáctico de la UTN**

En el Modelo didáctico se define al docente como una persona cabal y del momento histórico que le ha correspondido, consciente de que ningún tiempo es mejor que otro, no puede vivir al margen de las masas, aislado de su sociedad, de sus objetivos, de sus sueños, de sus aspiraciones, de sus proyectos y de su realidad: debe ser un protagonista activo de esa dinámica constructiva y debe estar identificado con las aspiraciones más sagradas de su pueblo. La Universidad demanda el desvelo de este profesional por la sabiduría plena y placentera, la inconformidad constante con las verdades exclusivas, absolutas y acabadas, con las respuestas únicas e irreflexivas y los puntos de vistas unilaterales, sobre un contenido determinado.

La sensibilidad es un rasgo del profesor universitario. La sabiduría no puede venirle únicamente del estudio pasivo, plano y lineal de los pensadores, debe ser alimentada también, por el aliento de los protagonistas de la historia, de todos, grandes y humildes, no solo de sus héroes más legendarios. Debe ser capaz de transmitir y formar sentimientos. El sentido de ejemplaridad profesional también debe caracterizarlo, como un modelo de amplio dominio del contenido, con enfoque universal. No se trata solo del contenido de su asignatura, sino del andamiaje teórico y práctico de las ciencias que intervienen en ese complejo proceso de formación del ser humano, del arte de transmitir lo que se conoce, con sentido utilitario. El docente debe ser capaz de colocarse en el lugar de sus estudiantes, de conocer de ellos todo lo que su profesionalidad le permita, de meditar sobre las manifestaciones conductuales de estos, comprenderlos en toda su diversidad y de utilizar esa información para facilitar el desarrollo de sus potencialidades.

Como investigador consecuente debe lograr un modo de actuación que lo revele como profesional del currículo, como un investigador del proceso que dirige sobre bases científicas, que lo armoniza, lo sistematiza, lo valida en la práctica pedagógica revolucionaria y patriótica, lo rediseña a partir de las nuevas exigencias históricas y sociales, y lo asume como un proyecto o modelo global que incluye la planificación, la organización, la ejecución y el control. Un proceso que tiene como centro la práctica, la

realidad cambiante y dinámica, la vida en su más amplia y contradictoria diversidad, que implica a las instituciones y a los agentes educativos, especialmente a la escuela, a los docentes, a los estudiantes, a la familia, a la comunidad, y a la sociedad en su conjunto y tiene naturaleza dinámica, manifestación activa, flexibilidad objetiva, amplitud abierta y capacidad científicamente adaptable a las circunstancias histórico concretas.

El profesor es protagonista y el responsable de la enseñanza. Es un agente de cambio que participa desde sus saberes, en el enriquecimiento de los conocimientos y valores máspreciados de la sociedad. Asume la dirección creadora del PEA, planificando y organizando la situación de aprendizaje, orientando a los estudiantes y evaluando el proceso y el resultado. La autoridad del profesor y su ascendencia sobre los estudiantes se sustenta en la demostración de una amplia cultura en la que se distinguen su sabiduría acerca de contenido de la asignatura y del arte para enseñarla bien: dígase la Metodología, la Didáctica y la Pedagogía. Es autoridad está asociada a una concepción humanista–dialéctica del PEA, que garantice que sus estudiantes enfrenten exitosamente todas las tareas de su aprendizaje por compleja que sean, bien planificadas y dosificadas y que en ese proceso se conviertan sistemáticamente en mejores seres humanos.

#### **4.5. Los estudiantes en Modelo didáctico de la UTN**

El Modelo didáctico definió el perfil del estudiante en los términos siguientes. No puede ser simple colector o receptor pasivo de conocimientos transmitidos por el profesor, auxiliado de todos los medios y las fuentes a su alcance. Debe conocer los objetivos de la sociedad en que se desarrollan y asumirlos con espíritu crítico y renovador. Demostrará una posición voluntariosa, entusiasta, de alta disposición y de elevado compromiso para el aprendizaje. Identificará la necesidad de apropiarse del nuevo contenido, de elevarlo a la categoría de conocimiento utilitario e incorporarlo a su modo de actuación. Tendrá una conciencia crítica en relación con su entorno, local, nacional e internacional y para descubrir la importancia del contenido que recibe y convertirlo en nuevo conocimiento, para transformar de ese escenario. Aceptará la conducción del profesor sin dejar de ser un componente activo del PEA, participando en diálogos, en discusiones académicas y en la solución de sus problemáticas. Asumiendo una actitud contextualizada y disfrutando a plenitud de las libertades creadoras y constructivas de su proceso formativo.

#### **4.6. Formas organizativas en el Modelo didáctico de la UTN**

En el Modelo didáctico se priorizan como formas organizativas la conferencia panorámica, la clase práctica, el seminario y los talleres integradores, aunque los docentes tienen la posibilidad de incluir otras. La conferencia panorámica se ofrece a los estudiantes orientaciones para el estudio del tema sobre la base del diagnóstico, se conocen sus criterios sobre las propuestas, se realiza la presentación del tema, se orienta hacia el logro de los objetivos y se explica el sistema de contenidos, los métodos que se aplicarán, el sistema de evaluación y las fuentes que deben ser utilizadas. La clase práctica es la organización del estudio del tema con la utilización de las fuentes orientadas por el profesor. En ella se confrontan puntos de vista y de autores de diferentes posiciones, incluyendo las notas de clases y los estudiantes realizan comparaciones, resúmenes, síntesis, mapas conceptuales, esquemas lógicos, ubican en mapas, resuelven problemas, realizan cálculos, preparan representaciones de la realidad de su futura profesión, y redactan ponencias.

El seminario se concibe como una profundización en el dominio del contenido, que exige el empleo de recursos comunicativos para su exposición. Estimula el crecimiento y la demostración de los estudiantes. Su organización puede ser en paneles, mesas redondas, debates, simposios, representaciones, ponencias y oponentes, diálogos, foros, discusiones y otras modalidades que posean una fundamentación didáctica. Los talleres son espacios para que los estudiantes trabajen en equipo con las fuentes del contenido bajo la conducción del profesor para el análisis, la síntesis, la integración, la presentación y el debate de la información recopilada y procesada para ejecutar las tareas orientadas previamente. Los talleres propician la profundización, la generalización, la integración y la aplicación del contenido a situaciones cognoscitivas y metacognoscitivas nuevas. En el taller integrador los estudiantes exponen todo el contenido relacionado con el tema y lo vinculan con situaciones propias de su futura profesión. Demuestran los niveles de conocimientos y las habilidades desarrolladas en el PEA del tema, la aplicación de este contenido en su actuación como miembros activos de la comunidad en su gestión transformadora de la sociedad y el desarrollo de su capacidad comunicativa mediante la exposición de los resultados del proceso investigativo.

#### **4.7. El aprendizaje en Modelo didáctico de la UTN**

El Modelo didáctico de la UTN concibe un aprendizaje, óptimo, auténtico, significativo y desarrollador que implica una concepción moderna de la clase y una posición activa de

los estudiantes sobre la base de la motivación, el interés, la disposición, la entrega, la autorregulación, la búsqueda, la indagación y el empleo de métodos nuevos, el alumno aprende resolviendo problemas nuevos para él, cuando dispone de conocimientos y habilidades para ello y aplican la creatividad. El aprendizaje desarrollador promueve el desarrollo integral de la personalidad, la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en armonía con los sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales. Potencia el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y a la autorregulación de la capacidad que le permite conocer, controlar y transformar creadoramente su propia personalidad y su medio. Permite realizar aprendizajes durante toda la vida, desarrollando habilidades y estrategias para aprender a aprender y la necesidad de la autoeducación (Castellanos et, al., 2001).

*“Los estudiantes están aprendiendo cuando: hacen observaciones sobre hechos, procesos, películas y demostraciones; hacen planes y realizan experiencias, comprueban hipótesis y anotan sus resultados; consultan libros, revistas, diccionarios; toman apuntes y organizan ficheros y cuadros comparativos; escuchan, leen, anotan, pasan en limpio apuntes y los complementan con extractos de otras fuentes; formulan dudas, piden aclaraciones, suscitan objeciones, discuten, comparan y verifican; colaboran con el profesor y se auxilian en las tareas, en la aclaración de dudas y en la solución de problemas; efectúan cálculos y usan tablas; dibujan e ilustran; copian mapas, los reducen o amplían a escala; completan e ilustran mapas mudos, buscan, coleccionan, identifican, comparan y clasifican muestras, modelos, sellos, grabados, plantas, objetos, fotografías, responden a interrogatorios y tesis, procuran resolver problemas, identifican errores, corrigen los suyos propios o los de sus colegas” (Addine, et al., 2004).*

Aprenden cuando analizan y reflexionan responsabilidad acerca de la manera en que aprenden; de las estrategias que utilizan, de la calidad con que sus profesores conducen el PEA y de sus resultados. Cuando autorregulan ese proceso mediante estrategias que no son rígidas, ni dogmáticas, si no flexibles y adaptables al contexto en que se desarrollan. Cuando establecen un diálogo productivo y desarrollador entre los conocimientos previos, aquellos que poseen con anterioridad y logran mantener activos en sus estructuras mentales y los conocimientos que reciben en incorporan como nuevos y en ese proceso crean un conocimiento que también es novedoso, pero que resulta superior al que ellos poseían, que les permite enfrentar con éxito situaciones desconocidas y tiene una utilidad práctica para la vida. Cuando desarrollan la actividad creadora, componente que expresa la asimilación de criterios, métodos y

procedimientos que permiten a los estudiantes enfrentar los problemas de la vida a través de soluciones creativas, novedosas y que generan un análisis autovalorativo de la estrategia de aprendizaje que utilizaron, de su actuación y de las vías empleadas en la solución de los problemas. Está asociado a niveles de integración, generalización, metacognición y contextualización del resto del contenido y constituye un aspecto decisivo en la formación de la personalidad que tiene que ser estimulado, conducido y controlado por el profesor.

#### **4.8. El sistema de evaluación en Modelo didáctico de la UTN**

La evaluación tiene funciones como diagnosticar, controlar, instruir, educar, estimular, orientar y desarrollar, es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos de tomar decisiones, que se relaciona con todos los componentes del PEA, pues todos sus momentos se evalúan. Se debe convenir con los estudiantes mediante indicadores definidos de manera conjunta. Coloca al estudiante en posición de éxito, no de fracaso y ante situaciones nuevas que generan contradicciones entre lo conocido y lo desconocido, lo viejo y lo nuevo, cuya solución provoca transformaciones en él, en sus conocimientos y en su modo de actuación. Incluye autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. No puede concebirse al margen de la diversidad, ni asume el error como expresión de incompetencia, sino como oportunidad para estimular el desarrollo. No se concibe como medio de coercitivo. Es un recurso didáctico al servicio del PEA. No se reduce a una expresión calificativa cuantitativa o cualitativa. Está orientada al mejoramiento del estudiante y de su proceso de aprendizaje y no es el fin del mismo, ni es un fin en sí misma.

Todas las actividades planificadas son evaluadas. El sistema de evaluación se concentra en la exigencia de demostraciones relacionadas con la búsqueda, el procesamiento y la utilización del contenido, en la ejecución de las tareas docentes, a partir del estudio de las fuentes indicadas por el profesor y otras localizadas por los estudiantes, la orientación, la motivación y el control del aprendizaje, la autorregulación de su propio aprendizaje, el desarrollo de la expresión oral y escrita, la capacidad para analizar, resumir y sintetizar, la emisión y argumentación de criterios propios y lógicos, la comunicación grupal, la condición de modelo de comunicador del profesor, en el uso del contenido del tema de estudio para lograr el protagonismo social, con la familia y la comunidad, en la planificación y en la comunicación de sus resultados y su introducción en la práctica para solucionar problemas que afectan a la sociedad.

#### **4.9. La formación de las competencias en el Modelo didáctico de la UTN**

Las competencias que se incluyeron en el Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral, por considerarse las necesarias para asumir con éxito la función didáctica de profesores de la UTN, son las siguientes.

##### **(1) Competencia cognoscitiva**

El docente de la UTN en su modo de actuación profesional realiza la demostración del desarrollo de los componentes de la competencia cognoscitiva en el tratamiento de la información científica del contenido de la materia que imparte, en el desempeño en la localización, selección e interpretación crítica de la información existente en diferentes fuentes escritas, orales, audiovisuales, gráficas, virtuales y en procesamiento y registro de la información científica en forma de esquema didáctico, resumen, párrafo o cita textual y elaboración de la información científica sobre el contenido de su materia y su presentación en materiales docentes y medios de enseñanza.

##### **Indicadores**

1. Domina profundamente el contenido de su asignatura.
2. Evidencia haber utilizado fuentes diversas y actualizadas.
3. Demuestra que ha seleccionado el contenido suficiente para cada clase.
4. Contextualiza el contenido y lo vincula con la vida.
5. Se revela como la principal fuente del contenido de cada clase.

##### **(2) Competencia para el diseño del PEA**

El docente de la UTN en su modo de actuación profesional realiza la demostración del desarrollo de los componentes de la competencia para el diseño del PEA, para concebir el contenido de la materia que imparte en la formación de los estudiantes y en el desempeño en la selección del contenido y la formulación de los objetivos en el estudio del contenido de la materia que imparte, teniendo en cuenta el diagnóstico integral y contextualizado, en la elaboración de tareas docentes que precisen el método, los procedimientos, las fuentes y las formas para el aprendizaje de los estudiantes y en la determinación de indicadores y escalas para el convenio de evaluación con los alumnos en el estudio de un tema.

## **Indicadores**

1. Evidencia haber dedicado tiempo, energía y esfuerzo intelectual a la preparación de la clase.
2. Demuestra haber preparada y concebida su clase para todos los alumnos, sobre la base del diagnóstico y la diversidad del grupo de estudiantil.
3. Selecciona y aplica las formas organizativas adecuadas a las características del grupo estudiantil y las exigencias del contenido de cada clase.
4. Utiliza métodos, medios y procedimientos que garantizan la participación activa de todos sus estudiantes y que aseguren el aprendizaje desarrollador de todos, sin discriminación, ni favoritismo.
5. Pone en práctica la evaluación cualitativa (convenida con los estudiantes, con todas sus funciones, en diversidad de formas, no coercitiva, no para sancionar el error, para estimular y colocar en posición de éxito al estudiante).

### ***(3) Competencia comunicativo-orientadora***

El docente de la UTN en su modo de actuación profesional realiza la demostración del desarrollo de los componentes de la competencia comunicativo-orientadora para conducir el PEA diseñado, para el estudio del contenido de la materia que imparte y en el desempeño para orientar, motivar, conducir y controlar el aprendizaje activo y desarrollador del contenido, en los contextos del grupo escolar, la escuela, la familia y la comunidad, en la creación de condiciones para el desarrollo de relaciones en un clima favorable sustentado en el respeto, en la comprensión, en la confianza y en la autoridad profesional para el estudio y como modelo de comunicador en su expresión oral, escrita y corporal en la conducción del estudio.

## **Indicadores**

1. Crea un ambiente escolar que favorece la comunicación como proceso durante el desarrollo del PEA.
2. Motiva, moviliza y estimula la atención y la disposición de los estudiantes por la participación colaborativa en clases y para el aprendizaje desarrollador.
3. Sustenta su autoridad académica y educativa en el prestigio ganado con su modo de actuación ejemplar.
4. No presenta verdades acabadas, y propicia el debate, la reflexión, la polémica, el diálogo, la confrontación de criterios y el cuestionamiento sobre la base de fundamentos bien argumentados.

5. Su mensaje no es unilateral, llega a todos sus estudiantes, facilita la retroalimentación y provoca cambios positivos en los estudiantes.

#### **(4) Competencia para la interacción social**

El docente de la UTN en su modo de actuación profesional realiza la demostración de los componentes de la competencia para la interacción social en el tratamiento del contenido de la materia que imparte y el desempeño en la orientación y motivación de los alumnos mediante el estudio del contenido de su materia, hacia un objetivo de carácter colectivo priorizado por la sociedad, en relación con el uso del mismo en función del perfeccionamiento de la organización y el funcionamiento de los procesos sustantivos de la Universidad y en el desarrollo de actos académicos, debates y reflexiones mediante la incorporación dinámica del nuevo conocimiento.

##### **Indicadores**

1. Demuestra la utilidad del contenido de la clase para la profesión seleccionada por los estudiantes, para la comunidad, el país y para la vida.
2. Atiende las necesidades individuales de cada estudiante de manera diferenciada y evidencia la importancia de todos.
3. Indica, explica, orienta, controla y avalúa tareas docentes grupales, en equipos, individuales, colectivas en independientes, según las potencialidades del contenido y de los estudiantes.
4. Estimula formas de comportamiento, de relaciones sociales entre los individuos, estos y los grupos, las instituciones y la propia comunidad donde interactúan sustentadas en la comprensión y el respeto.
5. Sus clases estimulan la capacidad de interactuar y establecer relaciones de confianza y afecto entre todos en el contexto de la diversidad.

#### **(5) Competencia investigativa**

El docente de la UTN en su modo de actuación profesional realiza la demostración de los componentes de la competencia investigativa en el tratamiento del contenido de la materia que imparte y el desempeño en la planificación de la investigación del PEA relacionado con el estudio del contenido de su materia, en el procesamiento científico de la información obtenida en la investigación del proceso pedagógico relacionado con el estudio de su materia y en la comunicación e introducción de los resultados

investigativos en la transformación del proceso pedagógico en el contenido de la materia bajo su responsabilidad.

### Indicadores

1. Está incorporado a un proyecto de investigación.
2. El proyecto de investigación está relacionado con la asignatura que imparte.
3. Vincula en contenido de su clase con los resultados del proyecto de investigación.
4. Ha realizado aportes teórico y práctico al contenido de la asignatura que imparte como resultados de su proyecto de investigación.
5. En su clase estimula la búsqueda, la indagación y la investigación.

#### 4.10. Evaluación de los indicadores del modelo por los expertos como resultado de la aplicación del Modelo didáctico

Para evaluar el Modelo didáctico lo expertos analizaron los aspectos contenidos en la siguiente tabla.

**Tabla 5 Evaluación realizada por los expertos**

<i>Nro</i>	<i>Indicadores</i>	<i>MA</i>	<i>BA</i>	<i>A</i>	<i>P A</i>	<i>NA</i>	<i>Categoría definitiva</i>
1	<i>Vigencia del objeto de estudio</i>	15					MA
2	<i>Planteamiento del objeto de estudio</i>	15					MA
3	<i>Métodos empleados</i>	9	3	3			BA
4	<i>Resultados del estudio</i>	13	2				MA
5	<i>Calidad del Modelo didáctico</i>	5	3	6	1		A

Fuente. Evaluación de los expertos  
Elaborado por: Autora

Los expertos consultados evaluaron los indicadores de calidad del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral, de la siguiente manera.

**Tabla 6. Evaluación de los indicadores del Modelo por los expertos**

ASPECTOS EVALUADOS	Mayor valor promedio otorgado	Menor valor de los puntos de corte	Categoría evaluativa según los expertos
<i>Las características que asume el proceso de formación por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral.</i>	0,88	0,92	Muy adecuado
<i>Criterios para la selección del contenido del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral.</i>	0,40	1,06	Muy adecuado
<i>La propuesta del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral.</i>	- 0,52	1,40	Muy adecuado
<i>Las dimensiones e indicadores para evaluar la efectividad de la introducción del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral .</i>	0,50	1,00	Muy adecuado

Fuente. Evaluación de los expertos  
Elaborado por: Autora

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

*Criterio 1:* El Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral se propone es muy pertinente, novedoso y aplicable en el contexto ecuatoriano.

*Criterio 2:* En el diagnóstico realizado se debió ampliar el muestreo a todos los profesores de la Universidad, tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial.

*Criterio 3:* El Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral puede ser aplicado ya que es muy pertinente, importante y novedoso para todas las Universidades del Ecuador.

*Criterio 4:* El Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral posee potencialidades para lograr la transformación de la dimensión Didáctica del claustro de profesores de la UTN.

#### ***4.11. La capacitación de los docentes como resultado del Modelo didáctico***

Como parte de la puesta en práctica del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral se desarrolló un curso de capacitación de 40 horas de duración, de reuniones metodológicas, talleres y clases demostrativas concebido como espacios para el trabajo en equipo con las fuentes del contenido bajo la conducción del profesor para el análisis, la síntesis, la integración, la presentación y el debate de la información recopilada y procesada para ejecutar las tareas orientadas previamente. Los talleres propiciaron la profundización, la generalización, la integración y la aplicación del contenido a situaciones cognoscitivas y metacognoscitivas nuevas. En el taller integrador los docentes expusieron todo el contenido relacionado con el tema y lo vincularon con situaciones propias de su profesión. Demostraron los niveles de conocimientos y las habilidades desarrolladas en el PEA del tema, la aplicación de este contenido en su actuación como miembros activos de la comunidad en su gestión transformadora de la sociedad y el desarrollo de su capacidad comunicativa mediante la exposición de los resultados del proceso investigativo.

Se evidenciaros cambios significativos en el modo de actuación de los docentes, la relación entre el índice de conocimientos de las asignaturas impartidas y la Didáctica se equilibró.

**Tabla 6 Índice de conocimiento de la didáctica después de la puesta en práctica del Modelo**

Orden	Índice de conocimiento de la Didáctica	%
1	8	27.5
2	10	23.5
3	9	15.7
4	7	7.8
5	6	2
6	5	2
7	4	2

Fuente. Abreu 2017  
Elaborado por: Autora

El 98.5% del claustro reconoció la necesidad del Modelo y declaró que modificaría su modo de actuación, el 78% lo evaluó como excelente, el 20.45 como bueno y el 1.9% como regular. El 93% aceptó su utilidad. Para el 98% dominar el contenido de la Didáctica es de alta prioridad. El 96% reconoce que tiene una importancia alta para concebir e impartir sus clases. El 91.8% ubica su dominio actual entre los niveles alto y medio, 34.7% alto y 57.1% medio. El 80% reconoce en el PEA al objeto de estudio de esta ciencia (ver anexo 3).

#### **4.12. La validación del desarrollo de las competencias en el modo de actuación de los docentes como resultado del Modelo didáctico**

El último escalón de validación del Modelo didáctico consistió en realizar la observación de clases de los docentes seleccionados como muestra de la investigación. Las mismas se acordaron previamente con los docentes, se estableció un cronograma y se definió como objetivo la comprobación del desarrollo de las competencias definidas en el modelo en el modo de actuación profesional de los docentes de la UTN. Se logró

observar una clase per cápita a 247 de los 258 de los docentes seleccionados como muestra. Se establecieron dos categorías, satisfactorio e insatisfactorio. Para lograr la primera en cada competencia era necesario cumplir con 4 de los 5 indicadores de competencia, sin que ninguno fuera condicionante y para alcanzar la categoría satisfactorio como evaluación integral se exigió esa misma evaluación en las 5 competencias. Los resultados fueron:

### **(1) Competencia cognoscitiva**

De los 247 cuyas clases fueron observadas, 231, el 93.5% evidenció el desarrollo de esta competencia. El indicador con mayor incidencia fue el # 4. Contextualiza el contenido y lo vincula con la vida, incumplido por 13, el 81.2% de los 16 docentes que no lograron el desarrollo de la competencia.

### **(2) Competencia para el diseño del PEA**

De los 247 docentes cuyas clases fueron observadas 223, el 90.25% logró demostrar el desarrollo de esta competencia en su modo de actuación profesional. Los indicadores con mayor incidencia fueron el # 4. Utiliza métodos, medios y procedimientos que garantizan la participación activa de todos sus estudiantes y que aseguren el aprendizaje desarrollador de todos, sin discriminación, ni favoritismo y el # 5. Pone en práctica la evaluación cualitativa (convenida con los estudiantes, con todas sus funciones, en diversidad de formas, no coercitiva, no para sancionar el error, para estimular y colocar en posición de éxito al estudiante), con 13 y 11 incumplimientos respectivamente.

### **(3). Competencia comunicativo-orientadora**

De los 247 docentes cuyas clases fueron observadas 234, el 94.7% logró demostrar el desarrollo de esta competencia en su modo de actuación profesional. El indicador de mayor incidencia fue el # 4. No presenta verdades acabadas, y propicia el debate, la reflexión, la polémica, el diálogo, la confrontación de criterios y el cuestionamiento sobre la base de fundamentos bien argumentados, que reflejó la totalidad de los docentes que no evidenciaron el desarrollo de la competencia.

### **(4). Competencia para la interacción social**

De los 247 docentes cuyas clases fueron observadas 237, el 95.9% logró demostrar el desarrollo de esta competencia en su modo de actuación profesional. El indicador de mayor incidencia fue el # 2. Atiende las necesidades individuales de cada estudiante de

manera diferenciada y evidencia la importancia de todos, incumplido por 9 de los de los 10 docentes que no lograron evidenciar el desarrollo de la competencia.

#### **(5). Competencia investigativa**

De los 247 docentes cuyas clases fueron observadas 222, el 91.5% logró demostrar el desarrollo de esta competencia en su modo de actuación profesional. El indicador de mayor incidencia fue el # 4. Ha realizado aportes teórico y práctico al contenido de la asignatura que imparte como resultados de su proyecto de investigación, incumplido por 19 del total de docentes que no lograron evidenciar el desarrollo de la competencia.

Como resultado final, 226 docentes, el 91.5% del total, logró demostrar un desarrollo adecuado de las 5 competencias establecidas en el Modelo didáctico. Las de mayor incidencia fueron la competencia para el diseño del PEA y la investigativa con un 9.75% y un 8.5% de incumplidores respectivamente.

## CONCLUSIONES

La Educación Superior del Ecuador vive un momento histórico de profundas transformaciones en correspondencia con la sociedad del conocimiento y del nuevo orden de cosas establecido en su contexto lo que exige una actualización constante de estas instituciones para cumplir su encargo social.

El diagnóstico de los docentes de la de la UTN, evidenció el desconocimiento de la Didáctica y la necesidad de aplicar un modelo que permita la transformación del modo de actuación de los docentes para conducir el PEA de sus estudiantes en función del aprendizaje desarrollador. El Modelo didáctico de la UTN se concibió como resultado de la integración de la investigación universitaria, el desarrollo de la práctica educativa universitaria, del ejercicio de la docencia y del proceso de retroalimentación sistemática con el entorno de la Universidad en relación con las demandas establecidas para la formación de sus profesionales.

El estudio diagnóstico permitió determinar como causas fundamentales de la falta de dominio de esta ciencia entre los docentes de la UTN, la diversidad de enfoques en las definiciones de esta y la ausencia de capacitación relacionada con la misma. La metodología empleada permitió un estudio integral y crítico de la epistemología de la Didáctica, su definición más integradora y contextualizada, un cambio de actitud entre los docentes de la UTN relacionado con el interés por el conocimiento y dominio de su contenido y de su valoración para el desarrollo del modo de actuación de los mismos.

Las competencias profesionales del docente para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral incluyen la disposición de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias en el desempeño de su profesión, de manera que le permita resolver problemas del proceso de formación inicial y continua de forma autónoma, flexible y crítica y adquirir una preparación que refleje en el dominio de conocimientos, desarrollo de habilidades, de motivaciones y de aptitudes que les permitan enfrentar exitosamente los retos de su profesión en todos los contextos.

La aplicación de Modelo reveló cambios en el modo de actuación de los docentes en el desempeño para diseñar, orientar, motivar, conducir y controlar el aprendizaje activo y desarrollador, para la creación de condiciones para el desarrollo de relaciones en un clima favorable, como modelo de comunicador, en su expresión oral, escrita y corporal, en relación con el uso del contenido de la asignatura como elemento integrador de los

componentes del Modelo, objetivo, método, medios, formas organizativas, fuentes y evaluación, en la planificación de la investigación del PEA, en el procesamiento científico de la información obtenida y en la comunicación e introducción de los resultados investigativos en la transformación del PEA.

## RECOMENDACIONES

Generar el proceso investigativo que permita una revisión más abarcadora de la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral, para incluir las competencias que garantizan el desempeño óptimo de los profesores en todas las actividades sustantivas de la Universidad.

Estructurar el proceso de sistematización del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral e integrarlo al Modelo Pedagógico de la UTN.

Evaluar las potencialidades del Modelo didáctico para la gestión por competencias del personal docente de la UTN para transformar el modo de actuación profesional del claustro en función del aprendizaje desarrollador de los estudiantes como sustento de su formación integral, como punto de partida y guía para la gestión de las competencias que garanticen el desempeño óptimo de los profesores en todas las actividades sustantivas de la Universidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, O. (2014). La dinámica sociedad, universidad, enseñanza-aprendizaje de la historia. [www.uotavalo.edu.ec](http://www.uotavalo.edu.ec). Revista Sarance, ISSN0252-8630, (en línea), 31, 101-112.
- Abreu, O. Naranjo, M.E. Rhea, Bertha. S. Gallegos, M. (2016). Modelo Didáctico para la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. Formación Universitaria. DOI 10.4067/S0718-50062016000400002, 9 (4), 3-10.
- Abreu, O. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. Revista Formación Universitaria. DOI: 10.4067/S0718-50062017000300009 10 (3), 81-92.
- Acosta, L.A, Abreu, O, Coronel, M. (2015). Sistema de Formación Pedagógica en la Universidad de Otavalo en Ecuador, DOI: 10.4067/S0718-50062015000200007. Revista, Formación Universitaria (en línea) 8 (2), 43-52.
- Addine, F y otros 5 autores (1998). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, 1-54. La Habana, Cuba.
- Addine, F y otros 9 autores. (1958). Didáctica Teoría y Práctica., 1ra Edición, Pueblo y Educación, 1-291, La Habana, Cuba (2004).
- Aebli, H. Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Kapelusz, 1-208, Buenos Aires, Argentina.
- Alcalá, M. J, Cifuentes, P: y Blázquez, M. R. (2005). Rol de profesorado en el EEES. XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia, 17, 18 y 19 de febrero.
- Álvarez, C. (1993). La escuela en la vida. 2da Edición, Pueblo y Educación, 1-227, La Habana, Cuba.
- Álvarez, C. (1999). La Pedagogía como ciencia. Epistemología de la Educación, 1ra Edición, Pueblo y Educación, 1-254, La Habana, Cuba.
- Álvarez, R. (2014). Metodología de la enseñanza y el aprendizaje, 2da Edición, Universidad Simón I. Patiño, 1-128, Cochabamba, Bolivia.
- Álvarez, R.M. (1997). Hacia un curriculum integral y Contextualizado. Académica, 1-138, La Habana, Cuba.

Alvariñas, M y Fernández, M. A. (2011). Percepciones de Futuros Maestros ante Nuevos Contextos de Aprendizaje, DOI: 10.4067/S0718-50062011000400006, Revista Formación Universitaria, (en línea), 4(4), 37-46.

Alves, L. (1962). Compendio de Didáctica General. Kapeluz, 1-412. Buenos Aires, Argentina

Arenas, M. V. y Fernández, T. (2009). "Formación Pedagógica Docente y Desempeño Académico de Alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC", <http://www.redalyc.org>, Revista de la Educación Superior, ISSN 0185-2760, (en línea), 38 (2), 150, 7-18, abril-junio.

Bello, J. R. (2011). Principios y conceptos referidos a las universidades. <http://bibliobytes.unimet.edu.ve>, ISSN: 1690-8791, Revista Cuadernos Unimetanos, 25 (1) (en línea) 1-7.

Benedito, V. (1987). Introducción a la didáctica. Barcanova, 1-238. Barcelona, España.

Bisquerra, R. & N., Pérez (2007). Las Competencias Emocionales (Emotional Competences). Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. UNED. ISSN: 1139-613X Educación XX1. 10 (2007), 61-82.

Blankertz, H. (1981). Didáctica. Conceptos Fundamentales de Pedagogía. 3ra edición. Herder, 130- 189. Barcelona, España.

Buyse, R. (1964). La experimentación pedagógica. Labor, 1-433. Barcelona, España.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

Camilloni, M. C. y otros. (1994). La formación docente en cuestión: política y pedagógica. Paidós, 1-141. Buenos Aires, Argentina.

Carvajal, M. (1990). La didáctica en la Educación. Fundación Academia de Dibujo Profesional, 1-12

Castellanos, D. Castellanos, B. Llivina, M. J. y Silverio, M. (2011). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador, 1ra Edición, Colección Proyectos, Instituto Superior Pedagógico E. J. Varona, 1-96, La Habana, Cuba.

Chehaybar, E y Amador, R. (2003). Procesos y prácticas de la formación universitaria, Revista Pensamiento Universitario, ISBN 970-32-32-0372-8, (en línea), 3 (93), 147-177, México.

Comenio, J.A. (1998). Didáctica Magna. Octava edición. Porrúa, 1-133. Ciudad México, México.

Contreras, J. (1990). Enseñanza, currículum y profesorado Introducción crítica a la didáctica. 1ra edición. Akal S.A, 1-245. Madrid, España, 1-245.

De la Torre, S. (1993). Didáctica y currículo bases y componentes del proceso formativo. Dykinson, 1-297, Madrid, España.

Díaz, H. (2001). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. Acción Pedagógica, Mérida, 10, (1 y 2), 64-72.

Díaz, D. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para la enseñanza de calidad. [dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795011](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2795011). Revista Interuniversitaria de formación del profesorado ISSN 1575- 0965 (en línea) 2(1), 1-10.

Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: Esic Editorial.

Estoker, K. (1964). Principios de Didáctica Moderna, Kapelusz, 1-326. Buenos Aires Argentina.

Estebanz, A. (1999). Didáctica e innovación curricular. 2da edición. Secretariado de publicaciones. Universidad de Sevilla, 1-598. Sevilla, España.

Fernández, M. M. (2010). Propuesta de formación pedagógica del profesorado de Educación Superior: Fundación tecnológica Antonio de Arévalo, 1ra Edición, Universidad Complutense de Madrid, 1-249, Madrid, España.

Fernández, J. (1970). Didáctica, en Diccionario de Pedagogía, Labor, 1-367. Barcelona, España.

Fernández, A y Sarramona, J. (1984). La educación constantes y problemática actual, Segunda edición. CEAC, 1- 573. Barcelona, España.

Fielden, J. (2001). Higher education staff development continuing mission. En Thematic debate of the follow-up to the World Conference on High Education. UNESCO.

Fletcher, S. (1997). Nuevas formas de evaluación y certificación. En: *Competencia Laboral. Antología de Lecturas*. México: CONOCER.

Fuentes, H. (2000). Didáctica de la educación superior, INPAHU, 1-256. Bogotá, Colombia.

García, J.M y Pérez, R. (1989). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. 1era Edición, Rialp, 1-123, Madrid, España.

García, F.F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. ISSN 1138-9796. Revista, Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales (en línea) 207 (5), 55-78.

García, L. (1996). Autoperfeccionamiento docente y creatividad, 1ra Edición, Pueblo y Educación, 1- 85, La Habana, Cuba.

García, M.Sánchez, K. Zapata, A. (2008), Perspectivas teóricas para el estudio de la gestión humana. Programa Editorial Universidad del Valle.

García, M. Duque, J.L. (2012) Gestión humana y responsabilidad social empresarial: un enfoque estratégico para la vinculación de prácticas responsables a las organizaciones. Libre Empresa Vol. 9 No. 1, 13-36, Enero – Junio.

Gervilla, E. (2000). Valores de la educación integral. Revista Bordón: Revista de Orientación Pedagógica, ISSN: 0210-5934, 52 (4), URL: [https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=236; 523-536](https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=236;523-536).

Gottler, J. (1962). Pedagogía sistemática. Herder, 1-464, Barcelona, España.

Hashimoto, E. (2006). ¿Leyes pedagógicas o leyes didácticas. UMBRAL. Revista de Educación, Cultura y Sociedad. FACHSE, UNPRG, 6 (11), (en línea), 76-86.

Herbart, J. F. (1935). Pedagogía general derivada del fin de la educación. Espasa-Calpe, 1-267. Madrid, España.

Lucchesi, M. A. S. (2011). La Universidad Internacional en América Latina: un Nuevo Paradigma para el Siglo XXI, DOI: 10.4067/S0718-50062011000100005, Revista Formación Universitaria, (en línea), 4 (1), 25-36.

Le Boterf, G. (1994). De la compétence. París: Les Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). Gestión de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.
- Madrid, D. Mayorga, M.J. (2010). ¿Didáctica General en y para Educación Social? Puntos de encuentro desde la perspectiva del alumnado. Revista Educación Siglo XXI, ISSN 1989-466X, <http://revistas.um.es/educatio>. 28 (2) 245-260.
- Mallart, J. (2001). Didáctica. Concepto, objeto y finalidades. *Didáctica General para Psicopedagogos*. UNED, 23-57. Madrid, España.
- Mayorga M.J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior, ISSN 1989-8614. Revista. Tendencias Pedagógicas, 15 (1), 91-111.
- Medina, A. y otros 8 autores. (2009). Didáctica general. Pearson Educación, 1-480. Madrid, España.
- Moate, J. y Sullivan, P. (2015). The moral journey of learning a pedagogy: a qualitative exploration of student–teachers’ formal and informal writing of dialogic pedagogy, DOI: 10.1080 / 14681366.2014.994666. Revista Pedagogy, Culture & Society, (23) 3, (en línea) 411-433.
- Moreno, C., Molina, Y. y Chacón, J. (2014). Impacto del estilo pedagógico integrador en los estudiantes de licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia, DOI: 10.4067/S0718-50062014000600005. Revista, Formación Universitaria, (en línea), 7 (6), 37-44.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. Revista Perspectiva Educacional, ISSN: 0718-9729, 50, (2) 26-54.
- Nérci, I. Hacia una Didáctica General Dinámica. Kapelusz, 1-181. Buenos Aires, Argentina.
- Pérez, E. (2001). Proyecto docente para la obtención de la plaza de Profesora Titular. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento MIDE (Inédito).
- Pacios, A. (1973). Introducción a la Didáctica. Cincel-Kapelusz, 1-176, Madrid, España, (1982).

Pedraja, L. M., Araneda, C. A., Rodríguez, E. R. y Rodríguez, J.J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas, DOI: 10.4067/S0718-50062012000400003, Revista Formación Universitaria, (en línea), 5 (4), 15-26.

Pérez, A. (1982) Investigación en el aula y paradigma ecológico. Ponencia en el "I Simposio Internacional de Didáctica General y Didácticas Especiales". Murcia, España. 27 de septiembre al 2 de octubre.

Pérez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. Cuadernos de estudio Nro 29. Laboratorio educativo, Caracas, Venezuela.

Pérez, A. Sacristán, G. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Morata, 1-442. Madrid, España.

Pla, R. y otros 16 autores. (2010). Una concepción de la Pedagogía como ciencia desde un enfoque histórico cultural. 1ra Edición, Pueblo y Educación, 1-79, La Habana, Cuba.

Pla López, R. (2005) Las competencias profesionales para el desempeño del docente en la educación de los alumnos desde un enfoque integrador. Curso 51 Congreso Internacional de Pedagogía, 2005. Ciudad de La Habana, Cuba.

Real, A. (2014). Diccionario de la lengua española (23ª ED.).L.U. ESPASA LIBROS, 1-2432, Madrid, España.

Ramos, J., Abreu, O. y Dorta, M. (2013). Proyecto Educativo Integral para la Planificación Estratégica, Evaluación y Acreditación Universitaria, ponencia, Congreso Internacional Pedagogía 2013, 1-12, La Habana, Cuba, 3 al 10 de febrero.

Rocha, R. (2013). Escala de opinión de los estudiantes sobre la efectividad de la docencia (EOEED) en Educación Superior. DOI. 10.4067/S0718-50062013000600003. Revista, Formación Universitaria, (en línea), 6 (6), 13-22.

Rodríguez, Y. (2006). Modelo de gestión del talento humano en las organizaciones. Tesis presentada en opción al título de Master en Administración de empresas. Universidad de Matanzas. Cuba.

Rosales, C. (1988). Didáctica. Núcleos fundamentales. Narcea, 1-24 Madrid, España.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181–221.

Rosselló, M.R. (2005). Didáctica General versus didácticas específicas: un viaje de ida y vuelta. ISSN 2386-7272. *Revista Educación y Cultura*, <http://www.raco.cat/index.php/educacioncultura>. 18,133-142.

Sacristán, J.G. Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, 1-467. Madrid, España.

Sánchez, M.R. *Pedagogía y Didáctica. A Propósito de la Resolución 5436 de 2010*. *Educación y Ciencia*, 15, 63 – 72.

Sevillano, M. L. (2012). *Didáctica en el siglo XXI: ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. McGraw Hill / Interamericana de España, 1-400, Madrid, España, (2005)

Stocker. K. (1966). *Principios de Didáctica moderna*. Kapelusz, 1-326. Buenos Aires, Argentina.

Sousa, B. (2007). *La Universidad en el siglo xxi Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. 3ra edición. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, 1-118. La Paz, Bolivia.

Tejada, J. (2000): «El docente innovador», en S.TORRE; A. BARRIOS (coords.) *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona, Octaedro, pp. 47-61.

Titone, R. (1970). *Metodología didáctica*. Editorial: RIALP, 1-670, Madrid, España.

Tomachewski, K. *Didáctica General*. Grijalbo, 1-296. Ciudad de México, México. (1970)

Torres, H. y Girón, D.A. (2009). *Didáctica General*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica, volumen 9, 121-139.

Universidad Técnica del Norte. (<http://www.utn.edu.ec/web/uniportal/>).

Valverde, O. (Coord.) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de CINTERFOR / OIT.

Vasco, C. E. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. <https://scholar.google.com/scholar>, 1-10.

Villalpando, J. M. (1970). Manual de *Didáctica*. Porrúa, 1-192. Ciudad de México, México

Zabalza, M.A. (2007). La didáctica universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. *Bordón* ISSN: 0210-5934, 59 (2-3): 489-509.

Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Narcea, Madrid.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 Cuestionario para profesores de la UTN**

### **Introducción**

La presente encuesta tiene fines estrictamente profesionales, es parte de una investigación relacionada con la realización de una tesis de maestría que estudia la gestión del talento humano por competencias en la Universidad Técnica del Norte. La información que usted facilite será utilizada solo con ese propósito, esperamos contar con su valiosa cooperación.

**Objetivo.** Recopilar información relacionada con el dominio de la Didáctica, entre los profesores de la Universidad Técnica del Norte.

### **Preguntas**

Marque con una X según considere

- 1- La Didáctica forma parte de su modo de actuación profesional en el aula.  
siempre\_\_\_\_ a veces\_\_\_\_ nunca
- 2- La organización de su clase se relaciona con la Didáctica  
siempre\_\_\_\_ a veces\_\_\_\_ nunca
- 3- El aprendizaje de sus alumnos en las clases que imparte está asociado con la didáctica.  
siempre\_\_\_\_ a veces\_\_\_\_ nunca
- 4- El éxito o el fracaso de sus clases se vincula con la Didáctica  
siempre\_\_\_\_ a veces\_\_\_\_ nunca

Muchas gracias

## **ANEXO 2 Guía de entrevista realizada a la directora de talento humano de la UTN**

### **Introducción**

La presente entrevista tiene fines estrictamente profesionales, es parte de una investigación relacionada con la realización de una tesis de maestría que estudia la gestión del talento humano por competencias en la Universidad Técnica del Norte. La información que usted facilite será utilizada solo con ese propósito, esperamos contar con su valiosa cooperación.

**Objetivo.** Recopilar información relacionada la gestión para el desarrollo por competencias del talento humano de la Universidad Técnica del Norte.

### **Preguntas**

1.- ¿Existe un Modelo para la Gestión para el Desarrollo y Evaluación de Competencias de los Docentes a Tiempo Completo?.

No existe actualmente en la UTN

2.- Cuando se requiere un docente de tiempo completo, ¿se realiza una convocatoria? ¿De qué manera?.

Si, a través de los medios de comunicación de la institución; radio televisión universitaria, prensa escrita, y redes sociales.

3.- ¿Cómo se determina la necesidad de un docente a tiempo completo?

A través de los requerimientos de las unidades académicas en función de las necesidades de las carreras.

4.- ¿Quiénes intervienen en el proceso de selección del docente de tiempo completo?.

En la actualidad el decano y sub-decano de la unidad académica conjuntamente con el o la coordinadora de carrera.

5.- Cuándo se selecciona un docente, ¿se le asignan actividades de acuerdo a su perfil?

En la mayoría de los casos sí, pero siempre las actividades van a estar encaminadas a las necesidades de la carrera.

6.- Al ingresar el nuevo docente a la institución, ¿se le brinda algún tipo de inducción? ¿De qué manera?.

Se lo hace en la unidad académica correspondiente.

7.- ¿Qué tipo de capacitación se brinda a las docentes de tiempo completo en la institución? ¿Cada cuánto tiempo?.

8.- ¿Conoce las competencias que el docente universitario debe tener?

En su mayoría sí.

9.- ¿Cuál es el proceso de evaluación del desempeño de los docentes universitarios?.

Muchas gracias.

## ANEXO 3 Cuestionario para profesores de la UTN

### Introducción

Estimado colega, la presente encuesta tiene fines estrictamente profesionales, es parte de una investigación relacionada con la realización de una tesis de maestría que estudia la gestión del talento humano por competencias en la Universidad Técnica del Norte. La información que usted facilite será utilizada solo con ese propósito, esperamos contar con su valiosa cooperación, sus opiniones son de mucha importancia para el desarrollo de nuestro proyecto de investigación, por favor colabore respondiendo las siguientes interrogantes.

**Objetivo.** Recopilar información acerca del curso de capacitación relacionado

Con la gestión del talento humano por competencias en la Universidad Técnica del Norte.

1- Consideró el curso necesario.

Sí\_\_\_ No\_\_\_

2- El contenido del curso resultó de utilidad profesional para usted.

Sí\_\_\_ No\_\_\_

3- El contenido del curso influirá en la modificación de su modo de actuación para conducir el aprendizaje desarrollador de los estudiantes.

Sí\_\_\_ No\_\_\_

4- Mencione los tres aspectos del curso que más llamaron su atención

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

5- Califique la calidad del desarrollo del curso con una de las siguientes categorías

Excelente\_\_\_\_\_ Bien\_\_\_\_\_ Regular\_\_\_\_\_ Mal\_\_\_\_\_

6- Exponga otros criterios que considere necesarios, si lo entiende conveniente.

Muchas gracias

## **Anexo 4 Cuestionario para docentes de la UTN**

### **Introducción**

La presente encuesta tiene fines estrictamente profesionales, es parte de una investigación relacionada con la realización de una tesis de maestría que estudia la gestión del talento humano por competencias en la Universidad Técnica del Norte. La información que usted facilite será utilizada solo con ese propósito, esperamos contar con su valiosa cooperación.

**Objetivo.** Recopilar información relacionada con las funciones y el desarrollo de las competencias, entre los profesores de la Universidad Técnica del Norte.

### **Preguntas**

- 1.- ¿Sabe si en la institución existe un modelo para la gestión por competencias de para los docentes?
- 2.- ¿Tuvo un proceso de inducción cuando ingresó a la institución?
- 3.- ¿Considera que las actividades que realiza están directamente relacionadas con su perfil?
- 4.- ¿Conoce las competencias requeridas para su cargo de acuerdo a los estándares establecidos por la UTN?
- 5.- ¿Con que frecuencia realiza las siguientes competencias profesionales relacionadas con la función docente?
  - a) Diseñar y desarrollar procesos de evaluación, inicial y final, para la mejora del PEA.
  - b) Implementar y desarrollar acciones de enseñanza-aprendizaje en las que el estudiante sea protagonista de su propio aprendizaje, en el marco de una ambiente de trabajo cooperativo.
  - c) Planificar acciones de enseñanza-aprendizaje, para cada estudiante, de acuerdo a las exigencias del contexto.
  - d) Diagnosticar las necesidades del contexto y de los grupos como estrategia para la dirección adecuada y pertinente de las acciones de la de la formación profesional.
  - e) Elaborar libros, materiales didácticos, guías de estudio y syllabus.
- 6.- ¿Con que frecuencia realiza las siguientes competencias profesionales relacionadas con la función investigativa?
  - a) Asesorar, tutorar o dirigir tesis de doctorado o maestría.
  - b) Participar en comités o consejos académicos y editoriales de revistas científicas.

- c) Elabora material científico actual y relevante para docencia, la institución y el avance científico de su área del conocimiento.
- d) Organizar reuniones, seminarios, jornadas, congresos científicos, que propicien la difusión, la comunicación, el intercambio, la discusión y el debate de información científica.
- e) Comunicar y publicar los conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación, a nivel nacional e internacional.
- f) Comunicar y difundir proyectos de investigación e innovación y de conocimiento y avance científico.
- g) Diseñar, desarrollar, evaluar y coordinar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, la institución y el avance científico.

7.- ¿Con que frecuencia realiza las siguientes competencias profesionales relacionadas con la gestión?

- a) Participar en los consejos académicos y administrativos de la universidad.
- b) Participar en las comisiones asesoras de Carreras.
- c) Estructurar proceso de diseños o rediseños curriculares de las carreras.
- d) Participar como evaluadores o facilitadores académicos externos del CEAACES y el CES.
- e) Participar en comisiones de, evaluación del desempeño del personal académico y en los tribunales para concurso de mérito y oposición.

8.- ¿Recibe capacitación por parte de la institución? (Si su respuesta es “No”, pasar a la pregunta 10)

9.- ¿Cuándo fue la última capacitación que recibió por parte de la Institución?

10.- ¿La evaluación de su desempeño la realiza cada período académico?

11.- ¿Qué tiempo se encuentra laborando en la Institución?

Muchas gracias

## ANEXO 5 Guía para la observación de clases

Objetivo. Validar el desarrollo de las competencias en docentes de la UTN.

Competencias	Indicadores	Cumple con el indicador	No cumple con el indicador
Cognoscitiva	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Domina profundamente el contenido de su asignatura.</li> <li>2. Evidencia haber utilizado fuentes diversas y actualizadas.</li> <li>3. Demuestra que ha seleccionado el contenido suficiente para cada clase.</li> <li>4. Contextualiza el contenido y lo vincula con la vida.</li> <li>5. Se revela como la principal fuente del contenido de cada clase</li> </ol>		
Competencia para el diseño del PEA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evidencia haber dedicado tiempo, energía y esfuerzo intelectual a la preparación de la clase.</li> <li>2. Demuestra haber preparada y concebido la clase para todos los alumnos, sobre la base del diagnóstico y la diversidad del grupo de estudiantil.</li> <li>3. Selecciona y aplica las formas organizativas adecuadas a las características del grupo estudiantil y las exigencias del contenido de cada clase.</li> <li>4. Utiliza métodos, medios y procedimientos que garantizan la participación activa de todos sus estudiantes y que aseguren el aprendizaje desarrollador de todos sin discriminación, ni favoritismo.</li> <li>5. Pone en práctica la evaluación cualitativa (convenida con los estudiantes, con todas sus funciones, en diversidad de formas, no coercitiva, no para sancionar el error, para estimular y colocar en posición de éxito al estudiante).</li> </ol>		
Competencia comunicativo-orientadora	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Crea un ambiente escolar que favorece la comunicación como proceso durante el desarrollo del PEA.</li> <li>2. Motiva, moviliza y estimula la atención y la disposición de los estudiantes por la participación colaborativa en clases y para el aprendizaje desarrollador.</li> <li>3. Sustenta su autoridad académica y educativa en el prestigio ganado con su modo de actuación ejemplar.</li> <li>4. No presenta verdades acabadas, y propicia el debate, la reflexión, la polémica, el diálogo, la confrontación de criterios y el cuestionamiento sobre la</li> </ol>		

	<p>base de fundamentos bien argumentados.</p> <p>5. Su mensaje no es unilateral, llega a todos sus estudiantes, facilita la retroalimentación y provoca cambios positivos en los estudiantes.</p>		
Competencia para la interacción social	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demuestra la utilidad del contenido de la clase para la profesión seleccionada por los estudiantes, para la comunidad, el país y para la vida.</li> <li>2. Atiende las necesidades individuales de cada estudiante de manera diferenciada y evidencia la importancia de todos.</li> <li>3. Indica, explica, orienta, controla y evalúa tareas docentes grupales, en equipos, individuales, colectivas en independientes, según las potencialidades del contenido y de los estudiantes.</li> <li>4. Estimula formas de comportamiento, de relaciones sociales entre los individuos, estos y los grupos, las instituciones y la propia comunidad donde interactúan sustentadas en la comprensión y el respeto.</li> <li>5. Sus clases estimulan la capacidad de interactuar y establecer relaciones de confianza y afecto entre todos en el contexto de la diversidad.</li> </ol>		
Competencia investigativa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Está incorporado a un proyecto de investigación.</li> <li>2. El proyecto de investigación está relacionado con la asignatura que imparte.</li> <li>3. Vincula en contenido de su clase con los resultados del proyecto de investigación.</li> <li>4. Ha realizado aportes teórico y práctico al contenido de la asignatura que imparte como resultados de su proyecto de investigación.</li> <li>5. En su clase estimula la búsqueda, la indagación y la investigación.</li> </ol>		