



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**  
*La Universidad Católica de Loja*

**MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA**  
**ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

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

**Estudio realizado en la ciudad de Cuenca provincia del Azuay en el año 2011.**

**TRABAJO DE FIN DE  
CARRERA PREVIO A LA  
OBTENCIÓN DEL TÍTULO  
DE LICENCIADA EN  
CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN MENCIÓN  
EDUCACION INFANTIL.**

**AUTORA:**

**SAULA FUENTES VERÓNICA JOHANNA**

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

**TUTOR TRABAJO FIN DE CARRERA: Mgs. Marita Hernández Cueva**

**CENTRO UNIVERSITARIO CUENCA**



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

*La Universidad Católica de Loja*

## **CERTIFICACIÓN**

**Mgs. Marita Hernández Cueva**

**TUTOR DEL INFORME DE TRABAJO DE FIN DE CARRERA**

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

### **CERTIFICA:**

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

(f) \_\_\_\_\_

Loja, Mayo del 2011.



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

*La Universidad Católica de Loja*

## **ACTA DE DECLARACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS**

“Yo, Verónica Saula declaro ser autora del presente trabajo de fin de carrera y eximo expresamente a la Universidad Técnica Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

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

(f).....

AUTORA

C.I.:0104435292



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

*La Universidad Católica de Loja*

## **AUTORÍA**

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

.....

AUTORA

C.I.: 0104435292



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

*La Universidad Católica de Loja*

## **Dedicatoria**

El esfuerzo realizado en ésta investigación, se lo dedico con todo el amor a mi hijo Salvatore.



**UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA**

*La Universidad Católica de Loja*

## **Agradecimientos**

En este trabajo deseo expresar mis más profundos agradecimientos en primer lugar a mi Dios, quien ha sido el fuego interno que en los momentos difíciles me ha ayudado a no claudicar.

A mis padres Rafael y Carmen, quienes han sido el más grande apoyo en toda mi vida, carrera y especialmente en el desarrollo de este trabajo. A ellos un especial e infinito agradecimiento, por todos sus esfuerzos y constancias conmigo.

A mi directora de tesis Mgs. Marita Hernández por la ayuda brindada en la realización de la presente investigación.

## INDICE

Portada .....	i
Certificación.....	ii
Acta de cesión de derechos .....	iii
Autoría .....	iv
Dedicatoria.....	v
Agradecimiento.....	vi
Índice .....	vii
1. RESUMEN .....	1
2. INTRODUCCIÓN .....	2
3. MARCO TEÓRICO.....	4
3.1 SITUACIÓN LABORAL DOCENTE .....	4
3.1.1 Formación inicial docente y formación continua .....	4
3.1.2 La contratación y la carrera profesional .....	12
3.1.3 Las condiciones de enseñanza y aprendizaje.....	23
3.1.4 El género y la profesión docente.....	24
3.1.5 <b>Síntesis</b> .....	26
3.2 CONTEXTO LABORAL .....	27
3.2.1 Entorno educativo, la comunidad educativa .....	27
3.2.2 La demanda de educación de calidad .....	35
3.2.3 Políticas educativas: Carta Magna, Plan Nacional de Desarrollo, Ley de Educación, Plan Decenal de Educación, DINAMEP.....	37
3.2.4 Políticas micro: institucionales .....	43
3.2.5 <b>Síntesis</b> .....	45
3.3 NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE .....	46
3.3.1 Definición .....	46
3.3.2 Competencias profesionales .....	56

3.3.3	Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI .....	60
3.3.4	Competencias profesionales docentes .....	63
3.3.5	Necesidades de formación en el Ecuador .....	66
3.3.6	Síntesis .....	67
4.	METODOLOGÍA .....	68
4.1	Diseño de la Investigación .....	68
4.2	Participantes de la Investigación.....	68
4.3	Técnicas e instrumentos de investigación.....	69
4.3.1	Técnicas .....	69
4.3.2	Instrumentos .....	69
4.4	Recursos .....	69
4.4.1	Humanos .....	69
4.4.2	Institucionales .....	70
4.4.3	Materiales .....	70
4.3.3.3	Económicos.....	71
4.5	Procedimiento .....	71
5.	INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	73
5.1	Caracterización socio demográfica .....	73
5.2	Situación laboral .....	76
5.3	Contexto laboral.....	86
5.4	Necesidades de formación .....	92
6.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	97
6.1	Conclusiones .....	97
6.2	Recomendaciones .....	98
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
8.	ANEXOS .....	103

## RESUMEN

Si bien la mayoría de centros de educación superior no se han preocupado a profundidad acerca de la situación laboral de sus profesionales titulados; la Universidad Técnica Particular de Loja ha creído pertinente implementar a nivel nacional, un programa que de seguimiento a los profesionales titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación.

La presente investigación denominada “*Situación Laboral de los Titulados de la Universidad Técnica Particular de Loja escuela de Ciencias de la Educación*” de los años 2005 – 2010, provincia del Azuay, cantón Cuenca tiene como fin determinar la situación laboral actual de los profesionales.

Los participantes de ésta investigación fueron ocho profesionales graduados en la UTPL, de los cuales siete son mujeres y un hombre, las edades comprendidas oscilan entre los veinte y cincuenta años.

Los instrumentos utilizados para alcanzar los propósitos de la presente tesis, han sido dos cuestionarios: cuestionario 1: titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación y cuestionario 2: empleadores/directivos de las Instituciones Educativas.

Proporcionados por el equipo planificador de la investigación de la UTPL, los mismos que fueron tomados de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) y han sido adaptados y validados según la reglamentación y realidad del entorno nacional.

La investigación ha permitido evidenciar que la formación de los profesionales titulados de la UTPL se encuentra acorde a los fines que persigue la docencia actual, dando como resultado que la gran mayoría de profesionales se encuentran desempeñándose en su área de estudio y en condiciones de estabilidad laboral.

La presente investigación constituye un aporte significativo para la identificación de las necesidades de formación en base al mercado laboral y que pueden ser de gran valía para las generaciones futuras. Además de reconfirmar la educación de calidad que oferta la UTPL en la escuela de Ciencias de la Educación logrando que sus profesionales se desempeñen satisfactoriamente en su rama de profesionalización.

## INTRODUCCIÓN

La falta de trabajo ha sido en el pasado y actualmente una situación muy preocupante en nuestro país, diversos factores han desencadenado este mal que no termina de extinguirse en los últimos años; a pesar de que las personas hoy en día se esfuerzan por tener una óptima preparación académica, invirtiendo su tiempo y dinero en la universidad, post-gradados y maestrías, no consiguen una buena oferta de trabajo en el mercado laboral del Ecuador. Como consecuencia de este problema, en el pasado muchos profesionales titulados decidieron emigrar hacia otros países desarrollados para buscar mejores condiciones de vida, lo que provocó una fuga masiva de “cerebros”. En la actualidad el panorama no ha cambiado mucho, y si bien muchos profesionales han dejado de emigrar, sin embargo, se han visto en la necesidad de buscar trabajos adicionales o trabajar en campos totalmente diferentes a su área de especialización, esta situación se vuelve más notoria en los profesionales del área de las ciencias de la educación, que en la actualidad no encuentren una estabilidad laboral, que les permita tener una seguridad y bienestar económico, por el cual, han estudiado varios años.

Por esta razón se vuelve necesario e imprescindible que las universidades y centros de educación superior se preocupen a profundidad de esta problemática, y a su vez, desarrollen programas de seguimiento para sus titulados; quizás esta no sea la *panacea* a la problemática laboral del país, pero es un comienzo para tomar de una manera más seria la situación laboral de los profesionales titulados del país. Pocos centros de educación superior se han preocupado por implementar programas de seguimiento a sus titulados, por este motivo, cabe enfatizar el papel que está desarrollando la UTPL, en su investigación en relación a la situación laboral de los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación a nivel nacional; los resultados que se obtendrán de esta investigación brindarán un aporte sustancial, puesto que, la UTPL está presente a través de la modalidad abierta y a distancia en nuestro país, así como objetivo general tenemos el determinar la situación laboral actual de los titulados de la escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL.

El enfoque de la investigación es doble, por un lado se plantea diagnosticar la situación laboral de los profesionales titulados de la UTPL, y por otro lado, tratar de esclarecer el perfil de los profesionales titulados de la Escuela de Ciencias de la

Educación, por lo que, la investigación demanda un trabajo de mucha dedicación y de un manejo de la información sistemático.

Con los resultados obtenidos de la investigación, la universidad tendrá un diagnóstico real de la problemática y podrá establecer los cambios pertinentes o la continuidad de las líneas de acción que se están utilizando actualmente.

El objetivo general que plantea la investigación es: Determinar la situación laboral de los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL; de esta finalidad se desprenden cuatro objetivos específicos:

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

Estos objetivos permiten aproximarnos a la realidad actual de las exigencias que hacen las instituciones educativas para los profesionales titulados en el área de las Ciencias de la Educación; y también, nos ayudan a observar si los profesionales titulados ejercen la profesión en su área de trabajo y qué otros trabajos adicionales a su área se encuentran realizando.

La información que requiere la presente investigación, se la ha organizado en: *Marco Teórico* hace referencia a la situación laboral del docente, su contexto laboral y su formación; el *Estudio de campo* es la metodología que se utiliza en la investigación, en este caso tiene un enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo; los *Instrumentos y recursos*, se refieren a los cuestionarios y entrevistas que se realizaron a los profesionales titulados, y a autoridades, los recursos humanos, materiales y económicos que intervienen en la investigación; finalmente en *Análisis de los datos*, los resultados obtenidos de la investigación, deben ser sistematizados y analizados.

El aporte que brindará la presente investigación tiene un valor muy significativo no solo para la UTPL, sino para la colectividad profesional titulada del país.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1 SITUACIÓN LABORAL DOCENTE

##### 3.1.1 Formación inicial docente y formación continua.

- **Generalidades:**

El concepto ‘formación docente’ merece ser elucidado. Claudia Perlo recuerda la utilización de cuatro términos para nombrar a la formación docente: ‘perfeccionamiento’, ‘actualización’, ‘capacitación’ o ‘formación docente continua’ (1998, pág. 74), cada uno de los cuales aludiría, según la autora, a distintas perspectivas con respecto a la formación. La formación continua correspondería propiamente al modelo de formación enfocado en la “*revisión, reflexión y transformación de la práctica*” (Perlo, 1998, pág. 74). Para Perlo, denominar a la formación como ‘continua’ implica “*entenderla como un proceso intencional que se inicia en la formación de grado, y que continúa durante todo el ejercicio de la profesión docente*” (1998, pág. 77). El objetivo de esta formación sería preparar a los futuros docentes para saber enseñar, lo que supondría prepararlos para que puedan diseñar, conducir y evaluar estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje de alumnas y alumnos.

Otros enfoques abordan la cuestión desde la relación existente entre formación inicial y formación continua. Desde esta óptica, la insuficiencia de la una exigiría la existencia de la otra, señalándose lo insuficiente que resulta lo que se conoce como formación inicial para la preparación integral de un docente, resaltando por un lado, que el docente, “*como cualquier otro profesional que no quiera verse prontamente rezagado, marginado y cargado de conocimientos obsoletos, debe vivir en un permanente proceso de aprendizaje*” (Cárdenas Colmener, Rodríguez Céspedes, & Torres, 2000, pág. 61), esto es, una motivación personal que parte de las duras exigencias de la sociedad competitiva donde el docente vive, y por otro lado, de una realidad en nuestros países consistente en “*la existencia de un elevado número de maestros y profesores no graduados y que, en consecuencia, no han recibido una adecuada formación para dirigir el proceso de aprendizaje de sus alumnos*” (Cárdenas

Colmener, Rodríguez Céspedes, & Torres, 2000, pág. 61), circunstancia que ha comenzado a controlarse, al menos en los centros educativos públicos, pero que en las instituciones privadas todavía permanece, debido posiblemente a las exigencias económicas que les significarían a los dueños de los establecimientos<sup>1</sup> el pagar a profesionales de la docencia los sueldos que su formación exigiría. Asimismo, se ha señalado que los docentes han de cambiar la idea que establece que la formación inicial es el fundamento de cualquier actuación profesional posterior, por esa otra que apunta a la insuficiencia de esa formación recibida inicialmente en un momento tal de sus existencias con el fin de realizarse como personas y profesionales, y que postula más bien lo necesario en adoptar una actitud de formación permanente, continua, que ‘contemporance’ los aprendizajes y amplíe los campos de la praxis investigativa durante toda la vida. (Manual del educador, 2001, pág. 59)

En lo que tiene que ver con las condicionantes que motivan al docente a seguir una formación continua, permanente, se conocen estudios de carácter estadístico donde se subraya la importancia absolutamente determinante que para una formación ulterior tiene el nivel de formación básica, constatando tales aseveraciones las hipótesis de gente como P. Bourdieu que presentan, a más de la formación básica, a factores como el diploma (es decir, el certificado o título), y la herencia cultural, como influencias sobre el desarrollo profesional, su itinerario y expectativas (Besnard, 1979, pág. 115). Todo lo cual destaca el papel de la condición social como determinante en la formación permanente del docente y del individuo en general, y la dolorosa constatación de la exclusión de grandes sectores de la población a la formación profesional inicial y continua. Sobre esto último señalan Besnard y Liétard:

Extrañarse a continuación de manera ingenua de que los obreros no frecuentan la formación de adultos o las casas de cultura como debieran, es dar prueba de una gran ingenuidad social: las mismas condiciones de existencia de algunos individuos –fatiga, trabajo despersonalizado, consumo condicionado y compensatorio, etc. – las desvían de objetivo de formación que podrían ser los suyos y que podrían apropiarse si sus necesidades existenciales primordiales fueran satisfechas y transformadas sus condiciones de vida. (1979, pág. 116)

---

<sup>1</sup> *Nota de la tesista:* Hay que entender que detrás de su constitución como centros educativos -esto es, establecimientos que esencialmente ofrecerían un bien público- se esconden verdaderos negocios en busca de ganancias.

Reflexiones que dejan latente la necesidad de que las instituciones de nuestras sociedades creen las condiciones que permitan a sus ciudadanos darse la oportunidad de prepararse en los campos profesionales más afines a sus aspiraciones, vocaciones y voluntades; y que las motivaciones que están detrás de la decisión de un adulto para continuar con su formación no se reduzcan a simplistas, aunque justificadas, aspiraciones tales como “*la perspectiva de una mejora del status profesional, social y financiero*” (Besnard, 1979, pág. 117), motivaciones, estas, de tendencia aparentemente coyuntural y utilitaria pero que pueden estar estrechamente relacionadas con las anteriormente señaladas.

Con respecto a las bases en que se asienta la idea de una formación continua, podría señalarse como una de ellas su justificación en uno de los cuatro pilares esenciales<sup>2</sup> establecidos por la Comisión Internacional sobre Educación del siglo XXI, específicamente donde se señala el ‘aprender a conocer’ como uno de los fundamentos para la acción y reflexión de la comunidad educativa. Según sus postulados “*maestros y alumnos han de adoptar una actitud de actualización de conocimientos y de renovación en las formas de aprender*” (Manual del educador, 2001, pág. 57). Entonces, la formación continua sería el cumplimiento por parte del docente de las exigencias que la sociedad del conocimiento le hace.

Sobre la formación continua también se ha señalado que no debe únicamente dirigirse hacia la educación ‘formal’, sino asimismo, encaminarse hacia la ‘no formal’, ello, debido a que el individuo que ejerce la docencia precisará de ambos modelos en algún momento de su existencia y de su ejercicio profesional.

Una doble articulación (formación profesional-formación general, formación básica-formación ulterior) será la vía por donde, según Besnard y Liétard (1979, pág. 118), se encaminaría la formación integral del individuo y del docente. Doble vertiente que, en palabras de Dumazedier, citado por los autores franceses, será la condición indispensable para que los excluidos al sistema escolar no sean asimismo excluidos del sistema de formación desarrollada.

---

<sup>2</sup> *Nota de la tesista:* Sobre los cuatro pilares esenciales para la educación del siglo XXI se realizará (tal como está establecido por la estructura del informe de investigación otorgado por la UTPL), una aproximación en el capítulo III, en el numeral 3.3.3.

Todo lo revisado hasta aquí, con respecto a la ‘formación inicial’, nos permite entender a dicho concepto como el primer paso que debe asumir el profesional de la docencia en su trayectoria educativa, es decir, sin este primer peldaño es imposible conducir nuestro ejercicio profesional por el camino del perfeccionamiento continuo. La formación inicial se entendería como aquel proceso formativo que pretende sentar las bases sobre las cuales se sustentarán todo aquel bagaje de conocimientos que las áreas del saber exigen cumplir para ejercer una actividad profesional. Mientras que la formación continua serán los estudios posteriores que se realicen a lo largo del ejercicio profesional con la finalidad de estar en constante actualización y capacitación laboral, en pro de un buen desempeño.

#### **3.1.1.2 Los elementos de la formación continua:**

Se ha señalado (Perlo, 1998), que la formación continua estaría organizada en dos grandes bloques o campos. Los señalamos a continuación en personal transcripción:

1. El campo de la formación general: incluyendo diferentes ‘sub-bloques’ que abordan tareas tales como mediación pedagógica, currículum, institución escolar, sistema educativo, todos los cuales con la particularidad de que sus contenidos aportarían una visión amplia y crítica de la coyuntura educativa actual. Estarían aquí incluidos contenidos como: los supuestos previos del docente, el proceso curricular, evolución histórica y características actuales de la docencia, carrera docente y evaluación profesional.
2. El campo de la formación específica: donde se ofrecen los contenidos teórico-metodológicos característicos de cada área de conocimiento en particular.

Fig. 1.1



- **Características de la formación continua:**

Una interesante recopilación de los rasgos de la formación continua ejercida por los docentes latinoamericanos es la ofrecida por Iván Núñez Prieto, citado por Cárdenas & otros (2000, págs. 61, 62, 63), los mismos que se señalan y reflexionan a continuación:

1. Realizada fuera del lugar de trabajo: por lo general se extrae al docente de su lugar de trabajo, esto es, del centro educativo, en vez de hacer de este último el lugar propicio para la formación permanente.
2. Resultante de una propuesta homogénea: desconociendo las particularidades de cada docente y a las necesidades específicas que las prácticas educativas requieren, se plantea una formación continua monolítica y unidireccional.
3. Individualizada: aunque parezca contradictorio con el rasgo señalado anteriormente, alude más bien a su direccionamiento al docente concebido individualmente y no en su desempeño junto a otros colegas, o en equipos de trabajo.

4. Enfocada en el punto de vista de la enseñanza: ubicando a la enseñanza como el objetivo de la formación, antes que en el punto de vista del aprendizaje, entendida ésta como la consecución de aprendizajes significativos.
5. Academicista: una formación que tiene al libro de texto como su guía única, por lo que repercute en un ‘teoricismo’ ajeno a prácticas docentes necesarias para cualquier formación integral.
6. Incoherente con modelos pedagógicos contemporáneos: si a los docentes se les ha dado a conocer las últimas metodologías y modelos educativos para que los emplee en su práctica docente, es absurdamente contradictorio que los modelos pedagógicos empleados para transmitir los conocimientos que pretenden actualizarlo, sean extraídos de la pedagogía y la didáctica más rancias y tradicionales. Sobre todo lo antes señalado Claudia Perlo lanza al aire algunas interesantes preguntas que apuntan a esa incoherencia ya referida entre el modelo que el docente pretende aplicar en sus clases y el modelo con que él ha sido formado. Sus cuestionamientos, sin embargo, se enfocan en la línea constructivista<sup>3</sup> asumida, es de suponer, por la autora:

¿Cómo aprende el docente a enseñar de manera constructivista? El docente aprende como le enseñaron, del mismo modo que enseña como él ha aprendido. ¿Podrá el docente enseñar de modo distinto al cual él ha aprendido, si previamente no realiza un camino de revisión de sus modalidades de aprendizaje y cambia sus modos de aprender? ¿Cómo enseñar al maestro a aprender de manera constructivista? (1998, pág. 77)

7. Basada en un modelo frontal de la enseñanza: la enseñanza concebida como la transmisión de información y el aprendizaje, a su vez, como la recepción pasiva a dicha información. Los mismos defectos que se encuentra en cada uno de los niveles educativos iniciales, vuelven a manifestarse en la

---

<sup>3</sup> La ‘pedagogía constructivista’ señala que la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia, el contenido de tales experiencias es secundario; lo trascendental no sería que el educando aprenda a leer y escribir, por ejemplo, sino que esto contribuya al afianzamiento y desarrollo de su capacidad de pensar, de reflexionar. Autores como Piaget, Dewey y Kohlberg se destacan entre los más importantes teóricos de esta corriente. (Flórez Ochoa, 2005, págs. 188, 189)

formación permanente, y el más problemático, la carencia de un pensamiento crítico.

Es decir, cómo se pretende salir de ese círculo vicioso de enseñanzas anacrónicas y de aprendizajes no significativos, si el mismo docente ha sido acostumbrado a “aprender” de una manera absolutamente convencional y rutinaria. Es aquí donde se evidencia la suma importancia que tiene la formación continua y el modo como es impartida al docente, para comprender que únicamente si se cambian los métodos de transmitir los nuevos conocimientos al docente, éste será capaz de hacer lo mismo con sus estudiantes. Así como será nuestra responsabilidad como docentes no seguir reproduciendo estos tipos de aprendizaje, sino investigar nuevas propuestas pedagógicas. Sólo de esa manera se conseguirá romper ese círculo de formación continua parcializado.

**Fig. 1.2: La formación continua tal como ha sido impartida en Latinoamérica.**



Frente a esta situación de la ‘formación docente’ se pueden sugerir algunas soluciones (Cárdenas Colmener, Rodríguez Céspedes, & Torres, 2000, págs. 116, 117):

1. La formación inicial y la continua como un continuum: deberá darse una conexión entre los centros de formación inicial con los de formación permanente.
2. La integración de la teoría y la práctica: un plan de formación continua debe considerar la práctica como el fin y reforzamiento de la teoría. “*El aprendizaje de discursos teóricos no basta para el auto-reconocimiento y para emprender prácticas alternativas*” señala acertadamente Claudia Perlo (1998, pág. 77), agregando además que es imprescindible un reformulamiento teórico-metodológico de la formación docente que permita el reconocimiento reflexivo de las prácticas.
3. La investigación-acción asumida de forma colectiva por los docentes: lo que resultaría en teorías nacidas de su propia praxis y daría lugar a un instrumento idóneo para la formación continua de los maestros.
4. El perfeccionamiento docente debe partir del lugar real de trabajo: fomentándose para ello todas aquellas estrategias de formación enfocadas en torno al centro educativo-lugar de trabajo y situadas en el contexto de este último. Como señala Fernández Pérez, citado por Cárdenas y otros (2000, pág. 117): “*el eje o espina dorsal del perfeccionamiento de los profesores tiene que ser su propia práctica diaria en las escuelas*”.
5. La capacitación del profesorado: esto con el fin de que todas las estrategias arriba sugeridas puedan ser ejecutadas. Se deberá al docente capacitar para que diagnostique, movilice y diseñe planes conjuntos de acción, como para el control y evaluación de los mismos.
6. Controlar la obsesión ‘meritocrática’: entendiendo esto como ese afán por acumular certificados que ha degenerado en un mercado de títulos y cursos de postgrado representado por ciertos institutos de enseñanza superior.

Es decir, sólo a través de la consideración de los puntos señalados anteriormente se puede convertir a la formación continua y permanente en un instrumento potencializador de las genuinas prácticas educativas y no, como muchas veces ocurre, en una manifestación de los mismos defectos que se atribuyen a la educación en general.

**Fig. 1.3: Condiciones para la formación continua.**



### 3.1.2 La contratación y la carrera profesional

- **Generalidades:**

Adela Cortina (1998) entiende a las *actividades profesionales* como una más de las instituciones incluidas dentro del ámbito de lo público junto a otras como las entidades económicas, la opinión pública y las asociaciones cívicas; destacando que –al ser la realidad poliárquica– cualquier intento de transformación de la sociedad debe hacerse abordando cada uno de estos aspectos y no exclusivamente desde uno de ellos. Sin embargo, destaca lo necesario de la revitalización de una ética de las profesiones, cuya principal pretensión sería “*buscar la excelencia en la vida corriente*” (Cortina, 1998).

Siguiendo para esto a Weber, la filósofa y estudiosa de la ética española apunta las siguientes características como esenciales a una profesión:

1. Se trata de una actividad que presta un servicio específico a la sociedad de una forma institucionalizada. El servicio ha de ser indispensable para la producción y reproducción de la vida humana digna, como se echa de ver en el hecho de que el personal sanitario y docentes, juristas, ingenieros, arquitectos, empresarios o economistas sean imprescindibles, no sólo para mantener la vida humana, sino para promover una vida de calidad.
2. La profesión se considera como una especie de vocación, lo cual no quiere decir que uno esté llamado a ella desde la infancia, sino que cada profesión exige contar con unas aptitudes determinadas para su ejercicio y con un peculiar interés por la meta que esa actividad concreta persigue. Según lo cual, el docente, sin afán por transmitir el saber y formar en la autonomía, mal podría denominarse a sí mismo docente.
3. El profesional, al ingresar en su profesión se compromete a perseguir las metas de esa actividad social, sean cuales fueren sus móviles privados para incorporarse a ella.

**Fig. 1.4: Características de las profesiones.**



Entre los motivos señalados por Cortina para quien ingresa a una profesión están: desde costearse una supervivencia digna hasta enriquecerse, desde cobrar una identidad social hasta labrarse un gran prestigio (1998). Pero estos motivos sólo se convertirán en razones cuando concuerden con las etapas de la profesión. Una vez que los motivos reemplazan a las razones, “*cuando la arbitrariedad impera sobre los argumentos legítimos*” (Cortina, 1998), se corrompería el sentido de la profesión y terminaría sin ofrecer los bienes que promete e indispensables para una vida plena y digna. Por su parte, Soto (2004, pág. 77) recomienda a la capacidad de salirse de uno mismo, de “*introspección*”, como la que debería aplicarse en las actividades profesionales.

Con respecto al caso específico de la ‘profesión docente’, tema de este capítulo, estudios en Norteamérica señalan que “*un 66% de las muestras de profesores de la enseñanza pública elegirían otra profesión si se les diera la oportunidad de empezar de nuevo la carrera, sobre todo los graduados de mayor rendimiento*” (Biddle, Good, & Goodson, 2000, pág. 86) Entre muchas cosas, esto supondría que las instituciones no han respondido adecuadamente a los objetivos profesionales –o que dichos objetivos han sido poco realistas– ya que, a su vez, las influencias sociales y económicas no motivan a la entrada y la permanencia de los docentes más talentosos. No sabemos si un porcentaje como el anterior se repita en estudios de la conformidad que sienten otros profesionales con la carrera que han estudiado.

Un interesante señalamiento es el que hace Roberto Carneiro (Manual del educador, pág. 50), cuando destaca que en la actualidad “*hay aproximadamente 50 millones de profesores que cumplen sus funciones en todo el mundo*”, además de señalar la actividad docente como la profesión intelectual más antigua del mundo. Ambos atributos vuelven ineludible cualquier reflexión que aborde sobre ciertas cuestiones concernientes a las expectativas que los individuos tienen al elegir esta profesión como ‘modus vivendi’, así como los avatares que van dándose durante la carrera profesional.

Con respecto a lo que está ocurriendo en la actualidad, algunos han señalado que la enseñanza se está desprofesionalizando, y Bullough agrega: “*Muchos profesores están de acuerdo y han defendido la colaboración entre las escuelas y la enseñanza superior*” (2000, pág. 132). Lo que se podría relacionar con la ya expuesto sobre la necesidad de la formación continua y permanente.

Una constante que se da en el desenvolvimiento de la profesión educativa dentro de la coyuntura actual es la flagrante contradicción de que al docente se le pide más y se le considera menos que en anteriores épocas (Manual del educador, pág. 50)

Unos han definido la historia de la carrera profesional del docente como *“la historia del aumento o la disminución de la competencia y el compromiso”* (Biddle, Good, & Goodson, 2000, pág. 77)

Waller, citado por Biddle y otros, señalaba que las condiciones, el desenvolvimiento del docente en el aula de clase *“dirigía el camino de la carrera de maestro exactamente de la misma manera como el destino dirigía la trama de la tragedia griega”* (2000, pág. 78), y aunque esta es una apreciación nacida de las observaciones del autor en las sociedades anglosajonas, bien sirve para, con un lenguaje figurado, describir lo que ocurre en la visión que el propio educador tiene de su trayectoria profesional, cuando se percata, por ejemplo, que su autoridad en clase reside más en toda la fuerza que la escuela le presta como institución y no en su liderazgo o carisma personal.

Sobre el docente que tira la toalla, Hart, citado por Biddle y otros, señala: *“la enseñanza tiene un alto grado de desgaste, siendo la pérdida de los profesores más prometedores o más efectivos el elemento más disfuncional del desgaste”* (2000, pág. 82), lo que entre muchas causas que podrían señalarse sería que aquellos docentes que enseñan a ser críticos a sus alumnos, son ellos mismos personas críticas y reflexivas, y encuentran las incoherencias al interior de los institutos donde trabajan. También a esto se podría sumar las oportunidades que se le pueden presentar en el camino y que pueden significar una mayor retribución económica o intelectual.

Sobre las frustraciones de los docentes, señala Johnson, citado por Biddle y otros, que aunque hay docentes satisfechos por su desempeño y convencidos de que sus contribuciones han tenido sentido, también existen otros *“que no se ven a sí mismos tan eficaces como habrían deseado”* (2000, pág. 82)

Para quienes hemos ejercido la docencia alguna vez, muchos de los aspectos arriba señalados tienen un asidero en la realidad y cada uno de esos puntos puede encontrar un ejemplo en tales o cuales momentos de nuestro ejercicio profesional; sin embargo, en una sociedad como la nuestra, que requiere de sus ciudadanos un involucramiento

desinteresado y comprometido con la transformación social, habría que dejar a un lado (aunque ello resulte muy difícil), cualquier tipo de interés personal y prurito emocional y encontrarle a la profesión que se ejerce aquel sentido místico que nos llevó a escogerla y basados en ella, percibir la satisfacción que otorga el ejercer una profesión tan llena de recompensas.

Aún así, existen diversas razones detrás de la insatisfacción docente, las que se pasa a revisar en el siguiente acápite.

- **Causas para la insatisfacción docente:**

La deserción de la docencia es el colofón de toda una trayectoria de insatisfacciones, malas interpretaciones y falta de compromiso por la que transitan los profesionales de la educación. A continuación, las que se consideran las causas más comunes de insatisfacción docente junto a reflexiones de criterio personal y particulares vivencias:

- La pobreza de recompensas más allá de los alumnos: Los docentes encuentran su más inmediata retribución en aquellas muestras de afecto o respeto que sus estudiantes les hacen llegar, las cuales son el aliciente para confirmar lo certero de su decisión vocacional; sin embargo, más allá de estas esporádicas satisfacciones la experiencia docente se va encontrando con la falta de retribuciones (muchas de las cuales serán detalladas a continuación) en cada uno de los ámbitos que comprenden la carrera educativa.
- Salarios bajos: Es inmediata la conclusión que establece la mente de cualquier persona cuando piensa en la carrera docente; inevitablemente, la relaciona con sueldos bajos. Tener salarios bajos parecería ser la condición ineludible del profesorado y su vocación, entonces, sería una fuerza “mística” de tal envergadura, que lo inmunizaría de la perspectiva de enfrentarse a salarios bajos. Pero la condición salarial a la que está expuesto el docente no es cuestión de tomarlo a la ligera, sino una de las causas, acaso la más importante, que se esconde detrás de la precaria situación educativa que atraviesa el país. Profesores mal remunerados redundan en profesores que no se preparan ni a sí

mismos, ni a sus clases<sup>4</sup>, docentes que no descartan la posibilidad de abandonar la carrera educativa en el momento que ofertas salariales más atractivas los tienten.

- Poco respeto: Más allá de los propios profesores, la sociedad entera parece manifestar poco respeto a la actividad docente, considerándola como una profesión de segunda categoría, una “semiprofesión” a la que se acude momentáneamente mientras se apunta hacia una ‘verdadera’ profesión. Esta indiferencia social es sufrida por los docentes, quienes parecen convencerse finalmente de dicho prejuicio y sucumben ante la presión para, finalmente, desertar.
- Escasas oportunidades para crecer: Al ser la actividad educativa, aunque jerarquizada, escasa en una gran variedad de funciones -al menos en los centros educativos, donde los cargos se reducen a rectores, directores, inspectores, jefes de área y docentes- el/la profesor/a se percata que su desempeño (campo de acción) tiene pocas posibilidades de cambiar y, por ende, las posibilidades de crecer profesional y económicamente, reducidas. Tal situación, al menos en el magisterio público, se ve paliada por el sistema de escalafones el cual representa para el docente una categorización: a más años de servicio, mayor ingreso y prestigio.
- Distracciones constantes: La educación pública en nuestro país se veía constantemente interrumpida por paros, huelgas y reivindicaciones salariales, y con ellas, la actividad docente. Interrupciones que significaban el atraso en la formación y en el cumplimiento del plan anual educativo en muchos centros educativos. Las cosas actualmente están funcionando mucho más regularmente. Las interrupciones en los centros educativos privados (salidas con los estudiantes, ‘kermesses’, horas libres forzosas, etc.), de igual manera, se

---

<sup>4</sup> *Nota de la tesista*: Por lo general, los docentes deben dedicarse a otras actividades (clases particulares, trabajo docente en dos o tres centros educativos, actividades comerciales privadas, atender pequeños negocios propios: tiendas, papelerías) lo que les impide planificar clases profesionalmente, tal como la reforma curricular impulsada por el gobierno establece.

convierten en una fuente de incomodidad para la actividad docente y una fastidiosa constante.

- Innecesarias labores burocráticas: Todas aquellas actividades que no están encaminadas al proceso de enseñanza aprendizaje, sino a supuestamente organizar coherentemente dicho proceso, suelen adquirir a ojos del docente una apariencia tediosa y monótona.
- Infraestructuras educativas descuidadas: Cualquier profesional que debiese desempeñar sus funciones en las peores condiciones físicas compartiría con el docente esta insatisfacción. Instituciones educativas con infraestructuras derruidas, salones de clase en las peores condiciones (en algunos casos exponiendo a los alumnos a la intemperie, y en el mejor de ellos, soportando un sofocante calor), áreas de esparcimiento insalubres, los baños antihigiénicos, fueron las características de la mayoría de centros educativos del país. Actualmente, la situación parece revertirse, siendo uno de los mayores puntuales para el Gobierno de Rafael Correa la gran inversión que se ha hecho en materia de educación (más de 6 mil millones de dólares en estos tres años y medio de gobierno).
- Demasiados deberes ajenos a la enseñanza: Aunque la práctica docente no concluye en el aula de clase, y no está reducida exclusivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, ciertos docentes encuentran insatisfactorio el dedicar gran parte de su ejercicio profesional a otras obligaciones (cuidado de recreos, organización de eventos a más del impartir la materia a sus alumnos).
- Demasiado o poco involucramiento por parte de los padres de familia: Las nuevas implicaciones socio-económicas de la sociedad actual exige que ambos miembros del hogar trabajen, lo que conlleva a una desatención de su parte a las cuestiones educativas de sus hijos. También se podría agregar a tal causa, la gran influencia de la migración en la no presencia de los representantes cuando se quiere tratar temas concernientes a los aspectos de aprovechamiento como de conducta.

- Un gran volumen de trabajo: causa de insatisfacción que se podría señalar como exclusiva no únicamente de la carrera docente sino de todas las demás, pero que adquiere mayor significación en el caso que nos compete por la dicotomía existente entre excesivo trabajo y poca remuneración.
- Clases con alumnos sin inquietudes: Para un maestro con verdadera vocación de servicio y de enseñanza esta podría ser la causal de mayor peso que incrementaría su insatisfacción. Si la mayor recompensa que un maestro experimenta es el percibir cómo los conocimientos por él impartidos van asentándose en sus estudiantes y el modo cómo las ansias por el saber se desarrolla en ellos; así mismo, el encontrarse con generaciones apáticas, tanto en lo que respecta al aprendizaje como al cuestionamiento de la sociedad en la que viven, puede resultar la peor de las frustraciones.
- La ausencia de respaldo de los colegas: En muchos centros educativos parecería que aquello de ‘trabajar en equipo’ sólo tuviera validez en los discursos inaugurales o en las juntas académicas. Por lo general, la docencia termina siendo una actividad solitaria y unipersonal.

Algunas alternativas para supuestamente motivar a los docentes suelen resultar en las primeras causas para que estos deserten. La reorganización del trabajo y aquellas ‘recompensas’ ajenas a verdaderas mejoras sustantivas o que tienden a reducir las que existieren<sup>5</sup> pueden producir la fuga de los profesores más capaces, entusiastas y convencidos.

Una apreciación esperanzadora es la de Biddle y otros, cuando apunta que *“la carrera de maestro proporciona diversos grados de libertad para los que no sólo saben reconocerlos, sino también ponerlos realmente en uso”* (2000, pág. 86). Pero no hay que olvidar que la carrera docente y su dinámica no afectan solamente a los grados de libertad de los profesores sino que además –y esto es tal vez lo más acuciante de

---

<sup>5</sup> *Nota de la tesista*: Como aquellas funciones que re-direccionan la atención hacia el conformismo burocrático en detrimento de la enseñanza y el aprendizaje, o aquella acción de repartir bonificaciones basándose en alguna evaluación superficial recientemente realizada o en el simplista criterio de la rotación periódica.

cualquier aproximación sobre el tema—, determinan de manera considerable el funcionamiento de todo el sistema educativo, cuyos más importantes componentes son los educandos.

- **El reconocimiento profesional del docente**

Se ha postulado como una primera vía de ‘reflexión-acción’ para una reconstrucción de la imagen social del docente a la necesidad de lograr un ‘nuevo reconocimiento’ profesional del docente de educación básica y materias obligatorias (Manual del educador, 2001, pág. 62). Se considera su inclusión en esta investigación puesto que se cree necesario el iniciar un cambio de actitud hacia la profesión por parte de toda la sociedad.

Pero no hay que olvidar que el prestigio y la imagen social del colectivo docente se verán recuperados únicamente cuando la escuela y los centros de enseñanza salgan de su inercia y se acomoden a las exigencias de la nueva situación social. Inevitablemente la sociedad espera que la fuerza profesional a la que encarga la formación de sus ciudadanos sea efectiva tanto en los medios que utiliza como en los fines que persigue.

Desde una perspectiva personal, se puede señalar que en nuestro país, y particularmente en la provincia del Azuay, el trato que el docente recibe por parte de los padres de familia o representantes suele ser de una afabilidad característica de las localidades que todavía mantienen sus tradiciones. Al ser nuestras ciudades, comunidades donde todavía se conserva el respeto a las actividades intelectuales y donde se entiende al maestro como una figura clave en la educación de los hijos o representados, es fácil suponer que el trato será de mucho respeto y consideración.

- **La Ley de carrera docente y escalafón del Magisterio**

El marco legal con el cual se sustenta el profesional de la docencia está determinado en la *Ley de carrera docente y escalafón del Magisterio*, la cual está en vigencia desde el 16 de Agosto de 1990, fecha en que fue publicada en el Registro Oficial N° 501.

Asimismo, el *Reglamento General* de dicha Ley fue publicado el 12 de Marzo de 1991. Desde aquella fecha hasta hoy se han dado reformas a la Ley, al Reglamento y reformas tácticas, las cuales no se detallarán por ser ajenas a lo tratado en esta investigación. Toda esta trayectoria de cambios a la ley tiene su final en la suscripción por parte del Presidente de la República, y los Ministros de Educación y de Economía y Finanzas, del Decreto Ejecutivo No. 1563 del 20 del junio del 2009, mediante el cual se expidieron reformas al Reglamento General a la *Ley de Carrera Docente y Escalafón del Magisterio*.

La Ley establece que el Fundamento de la Carrera docente se basa en los siguientes principios:

- a) Servicio de los intereses permanentes de la comunidad nacional con sus aspiraciones de educación y cultura, ligados al desarrollo socio económico, la independencia, la democracia y la soberanía plena del país.
- b) De la profesionalización del Magisterio;
- c) Jerarquización de funciones del Magisterio y respecto de sus derechos. (Corporación de Estudios y Publicaciones, 2005, pág. 1)

Los objetivos que la Ley persigue son los siguientes:

- a) Propender al mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la educación.
- b) Determinar los deberes y derechos de los docentes.
- c) Establecer las remuneraciones de acuerdo con el título, tiempo de servicio, perfeccionamiento docente, función y lugar de trabajo.
- d) Determinar los títulos requeridos para el ejercicio de la docencia.
- e) Establecer estímulos para los docentes.
- f) Incentivar el permanente mejoramiento profesional de los docentes.
- g) Ubicar al personal docente en las diferentes categorías escalafonarias y determinar las jerarquizaciones de funciones.
- h) Regular la carrera docente y escalafonaria de los profesionales de la educación. (Corporación de Estudios y Publicaciones, 2005, págs. 2, 3)

Los docentes, según el artículo 5 de la Ley tienen derecho a:

- a) A la estabilidad en el cargo y a las garantías profesionales establecidas legalmente.
- b) A que se le otorgue el respeto y la consideración que les debe la sociedad por su condición de educadores.

- c) A licencia con sueldo por enfermedad o por calidad doméstica, debidamente comprobadas, en cuyo caso el reemplazo recibirá los haberes de una partida presupuestaria que se creará para el efecto.
- d) A la libertad de asociación para el estudio, la participación en la planificación y ejecución en la política educativa y la defensa de los intereses profesionales.
- e) El ascenso de categoría escalafonaria cada cuatro años en el caso de los docentes que laboran en el sector urbano y cada tres años en los casos de quienes trabajan en los sectores rurales, en las provincias fronterizas “Napo” e Insular de Galápagos.
- f) A comisión de servicio con sueldo completo para su perfeccionamiento docente.
- g) A comisión de servicio con sueldo completo para el presidente, secretario y tesorero nacional de la Unión Nacional de educadores, UNE por el tiempo para el cual fueron elegidos.
- h) A comisión de servicio con sueldo para su perfeccionamiento académico, hasta por dos años consecutivos, en el exterior.
- i) A gozar de vacaciones, según el régimen escolar para los docentes y a treinta días al año, para quienes desempeñan funciones técnicas docente y directivas.
- j) A solicitar cambios o permutas del puesto de trabajo debidamente justificados y que no afecten a la promoción docente.
- k) A demandar la organización y funcionamiento de servicios básicos de bienestar social, que estimulen el desempeño profesional; y, “Para los delegados a las Comisiones Nacionales y Provinciales de defensa Profesional”.
- l) A tener una representación ante el consejo superior del Instituto ecuatoriano de seguridad social.
- m) A que se les reconozca mediante acuerdo económico sus categorías alcanzadas, en función del título y tiempo de servicio acreditado.
- n) Derogado.
- o) A gozar de una pensión jubilar que tenga directa relación con todos los valores sobre los cuales aportó en la última categoría escalafonaria en el cual se jubiló. (Corporación de Estudios y Publicaciones, 2005, págs. 3, 4)

Finalmente, se incluye a continuación, el artículo 6 de dicha *Ley*, donde se señalan los requisitos exigidos para ingresar a la carrera docente:

- a) Ser ciudadano ecuatoriano y estar en goce de los derechos de ciudadanía;
- b) Poseer título docente reconocido por la Ley; y,
- c) Participar y triunfar en los correspondientes concursos de merecimientos y de oposición. (Corporación de Estudios y Publicaciones, 2005, pág. 4)

### **3.1.3 Las condiciones de enseñanza y aprendizaje**

Una constatación de una realidad:

Los presupuestos públicos dedicados a la educación son manifiestamente inferiores a las necesidades crecientes. Se establece una distancia entre los presupuestos educativos y las inversiones públicas prioritarias en otras materias relacionadas especialmente con la modernización tecnológica. (Manual de educadores, pág. 51)

Es el presupuesto que desde los estamentos educativos se establece para las infraestructuras educativas uno de los supuestos que modifican para bien o para mal las condiciones en que los docentes de los centros educativos públicos ejercen su práctica educativa y, por ende, los espacios donde se generan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es fundamental para que se dé un proceso de enseñanza-aprendizaje satisfactorio contar con unas condiciones físicas y laborales que no afecte el desempeño docente ni estudiantil. Sin embargo, históricamente la educación ha sido olvidada por las instituciones públicas, destinándose desde el poder central los más reducidos recursos en comparación a otras áreas como las finanzas, la producción, etc. Este desdén hacia la educación pública no es atributo únicamente de las naciones latinoamericanas. Estudios hechos desde la realidad ibérica refieren una situación similar:

Por otro lado, es cada vez más reconocido el hecho que la educación está estrechamente relacionada con las características propias de cada institución o centro educativo y por cada una de las respuestas organizacionales que se originan en ellos. Como señalan algunos estudios, las aportaciones de las teorías de la enseñanza, útiles en muchos casos, resultan insuficientes para dar cuenta de la influencia de los medios organizativos de la institución educativa y han olvidado que la educación escolar se desempeña dentro de ella. Las condiciones de infraestructura, la cultura del centro, la dinámica particular de trabajo en equipo, el papel desempeñado por el equipo directivo o gerencial, los criterios generales que se usan en la institución y otros factores más, todos ellos, parecen ser relegados cuando se trata de analizar las prácticas educativas de los docentes. Sin embargo, es claro que todas ellas son determinantes e influyen significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Arregui, Cassal, Joancomartí, Pérez, & Villalba, 1999, págs. 94, 95)

Cada vez más, se impone el pensamiento que confirma que el análisis de las condiciones, y por consiguiente, la consideración de la influencia de las variables organizativas (infraestructuras, colegas, cultura laboral, etc.), resultan imprescindibles para contextualizar la intervención docente “psicopedagógica”. Reiterándose una vez más lo expuesto, la educación, tanto escolar como de bachillerato, se desarrolla al interior de una organización. La escuela, definitivamente, es la organización donde se desarrolla el trabajo de docentes y estudiantes y el lugar que debe servir de marco adecuado para crear un ambiente favorecedor de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **3.1.4 El género y la profesión docente**

- **Las mujeres y la enseñanza:**

La historia de la enseñanza revela que mientras las profesoras han sido los participantes predominantes dentro del profesorado, su participación ha sido moldeada por ideologías patriarcales y por las fuerzas económicas, políticas y sociales. (Biddle, Good, & Goodson, 2000, pág. 212)

Existía una creencia de que la naturaleza de las mujeres era ser cuidadoras de niños (Biddle, Good, & Goodson, 2000, pág. 185), y, por ende, el cuidado de los niños de la escuela venía a ser una prolongación del rol materno (Taberner Guasp, 1999, pág. 147). La enseñanza, según esta arcaica visión, se entendía como un entrenamiento necesario para el verdadero destino de en la existencia de una mujer, el cual consistía en la procreación y el recogimiento hogareño con los suyos, con su familia. (Biddle, Good, & Goodson, 2000)

La presencia de mujeres ha sido mayor en el campo de la enseñanza con respecto a los hombres, hegemonía que se manifiesta con mayor evidencia en los niveles infantil y primario; sin embargo, la presencia masculina ha predominado en los puestos administrativos. Estudios realizados en los países anglosajones en el año 1952 (Biddle, Good, & Goodson, 2000, pág. 197), dan cuenta que muchos cargos en el ámbito de la administración, tales como el de director o inspector, están desempeñados por varones. Muy pocas veces se ve una mujer que haga de inspectora de escuelas. Mucho de lo cual puede ser entendido, como señala Benn citado por Biddle y otros (2000, pág. 198),

como un *“reflejo del hecho que (...) en las escuelas siempre ha habido dos roles específicos diferenciados en función del sexo: uno propio de la mujer, vinculado a la maternidad, y uno propio del hombre, vinculado al poder y la autoridad”*.

Estudios realizados en países anglosajones y del primer mundo pueden resultar útiles para confrontar la información recabada con las impresiones que se tienen sobre la cuestión del género en los centros educativos de nuestro país. Por ejemplo, Biddle y otros apuntan la importante baja representación de mujeres en los cargos administrativos que ocurre en países como Canadá, Australia y los Países Bajos donde, incluso, ha llegado a ocurrir una reducción de la ocupación de las mujeres en cargos importantes (2000, pág. 198). Otros estudios, como los hechos por Fenwick en Nueva Zelanda en 1920, y en los que se observaba que la mitad de los directores de las escuelas estatales de primaria eran mujeres, mientras que en las escuelas secundarias representaban un 40% de los directores, han servido para cuestionar el tradicional argumento, anteriormente señalado, según el cual las mujeres se centrarían más en sus familias que en sus profesiones, además que no aspiran a puestos de dirección o administrativos y que están poco informadas sobre el estado de promoción. Y si posteriormente las cifras señalaban un descenso en los índices de presencia femenina en puestos administrativos, la autora encontraba otros argumentos para explicar las razones de tal retroceso: no tenían las mismas redes de respaldo (amigos, colegas, familiares) o eran expuestas a un duro sexismo y a prejuicios. (Biddle, Good, & Goodson, 2000, pág. 199)

Shakeshaft, citado por Biddle y otros (2000, pág. 199), ha demostrado a través de sus investigaciones que a pesar de la mayor eficacia de las mujeres en el papel de directoras frente a los hombres, todavía estos últimos siguen desempeñando los principales cargos administrativos. A conclusiones similares desembocan los estudios de Taberner enfocados exclusivamente en el profesorado universitario español. Además de señalar que la composición por sexos del profesorado no encuentra su reflejo en una proporcionalidad con los cargos de responsabilidad ocupados en los órganos de poder universitarios, apunta que *“al iniciar la última década del siglo, casi el 30% del profesorado universitario es femenino, pero en los puestos de mando de los rectorados,*

*decanatos y departamentos su representación no llega al 10%*". (Taberner Guasp, 1999, pág. 147)

Con respecto al salario, una de las situaciones que se pueden observar todavía, y de preferencia en los centros educativos privados es la diferenciación que se hace entre hombres y mujeres. *"A los profesores casi siempre se les han pagado sueldos bajos, a menudo rozando los niveles de supervivencia, y a las mujeres se les ha pagado menos que a los hombres"* (Biddle, Good, & Goodson, 2000, pág. 201)

### **3.1.5 Síntesis**

En el transcurso de este capítulo se abordó la temática de la 'formación continua', la cual tiene como fin preparar a los futuros docentes para saber enseñar, lo que supondría prepararlos para que puedan diseñar, conducir y evaluar estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje de alumnas y alumnos. Inmerso en este subcapítulo se analizó las condicionantes que motivan al docente a seguir una formación continua. Del mismo modo se apuntaron características negativas de la formación continua en nuestro país; para contrarrestar lo anterior se postularon algunas estrategias para ser aplicadas en los cursos de formación docente para profesionales.

Sobre la contratación y la carrera profesional se analizaron las características de las actividades profesionales en general y específicamente el ámbito de la docencia, así mismo se reflexionó sobre el reconocimiento profesional docente dentro de la comunidad en el que se concluyó que el prestigio e imagen social se verán recuperados cuando la escuela y los centros de enseñanza se acomoden a las exigencias de la nueva situación social. Para dar un marco legal a los temas de esta investigación se incluyeron los artículos de la *Ley de carrera docente y de escalafón del magisterio*.

Finalmente, en relación a la cuestión de género y docencia se apuntó la visión que llevaría a entender a la presencia de mujeres en la docencia como una prolongación del rol materno. Se señaló la histórica mayor presencia de mujeres en los cargos de profesores, frente a la mayor presencia masculina en los cargos administrativos.

## **3.2 CONTEXTO LABORAL**

### **3.2.1 Entorno educativo, la comunidad educativa**

- **Entorno educativo**

Formado por el grupo de variables ajenas a la estructura que influyen en la organización. Aunque algunos estudios lo incluyen dentro de la comunidad educativa (Parramón ediciones, 2001), por razones de especificidad se lo aborda en este primer apartado.

Pertenecen al ‘entorno educativo’ todos aquellos elementos externos originados por aspectos como la ubicación geográfica del centro educativo, las leyes que normalizan la vida de las escuelas, los grupos sociales, el nivel socioeconómico y cultural de los habitantes de la zona cercana al centro, sus creencias, tradiciones y costumbres. Factores que se desarrollan a través de variadas formas en la vida de las instituciones.

Condicionantes que inciden significativamente en el entorno y que necesitan ser incorporados al estudio de los centros y considerados convenientemente en los procesos de gestión (Arregui, Cassal, Joancomartí, Pérez, & Villalba, 1999, pág. 100), son las demandas de:

- la sociedad.
- los padres.
- las centros educativos a los que se encaminarán los estudiantes una vez pasen por los centros (universidades, tecnológicos, etc.)
- las empresas.

- **La Comunidad educativa**

Las instituciones educativas como cualquier institución moderna necesitan de un conjunto de elementos para poder ejercer su función diariamente. Debido a la gran complejidad de sus actividades como de las estructuras en que se asientan requieren contar con una organización que las sustente y las encamine. Sobre la gran complejidad

de los sistemas educativos contemporáneos como de la estructura en que se asientan, De Azevedo realiza una interesante comparación con los sistemas educativos antiguos:

Si comparamos un sistema escolar de las civilizaciones antiguas, el más complicado y de más perfecta evolución, con los sistemas educativos en las sociedades modernas, no podemos dejar de reconocer la enorme diferencia que los separa; ninguno de aquellos presenta una diversidad tan grande de escuelas de todos los tipos y todos los grados, coordinadas y subordinadas a un sistema, ni el número de unidades de la misma especie dispersa al mismo nivel y jerárquicamente superpuestas, ni la solidez del andamiaje que sostiene esas vastas y complejas construcciones de los sistemas escolares modernos. (1973, pág. 155)

Dentro de esta complejidad estructural cumple una función de suma importancia aquello que se denomina 'comunidad educativa', término que de inmediato alude a un conjunto de personas cuyos intereses y actividades giran en torno al hecho educativo y que trabajan conscientemente o no por alcanzar objetivos comunes. Las escuelas e instituciones educativas serían comunidades formadas por un conjunto de personas libremente asociadas que coinciden en la adopción y defensa de unos mismos principios y tratan de conseguir unas mismas metas y propósitos. El término 'convivencia' es fundamental para entender cabalmente este concepto, al menos así lo entiende Martínez Otero, quien la señala como la auténtica condición de las instituciones educativas. (Martínez-Otero Pérez, 2006, pág. 52)

Para lograr la coherencia interna de estos elementos (los titulares, los profesores, los alumnos, los padres de los alumnos, el personal de Administración y Servicios y el entorno) y conseguir las metas que se proponga alcanzar la Comunidad Educativa es imprescindible un arbitraje animador capaz de impulsar el orden y asegurar la eficacia.

La comunidad educativa está comprendida de la siguiente manera:

**Fig. 2.1: Elementos de la comunidad educativa.**



- **Tipología de las instituciones educativas**

Considerando que una gran parte de los titulados en Ciencias de la Educación de la UTPL deben estar prestando sus servicios en instituciones educativas resulta interesante, para efectos de otorgar un marco referencial a las encuestas planificadas para el transcurso de esta investigación, incluir una selección de varias propuestas de tipologías de centros educativos encontradas en la revisión de la bibliografía especializada sobre el tema.

Se inicia esta revisión con la tipología que Manuel Lorenzo (2003, págs. 23-28), siguiendo a Jurgen Habermas, hace a los centros educativos, atendiendo para ello a tres visiones paradigmáticas:

**Fig.2.2: Las tres visiones paradigmáticas de los centros educativos.**



1. *Eficientista*<sup>6</sup>: las escuelas como organizaciones que deben dar resultados tangibles:

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

2. *Fenomenológica*<sup>7</sup>: interpretativa o simbólica, que incide más en lo que esta realidad tangible significa para cada uno de sus miembros, incorporando a la organización los significados y los procesos mediante los cuales los sujetos construyen estos resultados.

- Organizaciones que aprenden.
- Organizaciones emocionales, considerando la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y las aportaciones sobre la inteligencia emocional de Coleman.

---

<sup>6</sup> *Paradigma eficiente*. Se plantea el estudio de los centros educativos como organizaciones racionales encaminadas a alcanzar ciertas metas: mejorar la gestión, incrementar el rendimiento, etc. Las instituciones escolares son realidades estructuradas que cuentan con objetivos claros y planificación efectiva. La competencia técnica y profesional de sus miembros es la clave del buen funcionamiento del centro. A menudo estas “escuelas eficaces” se basan en la jerarquización y en la especialización, sobre todo para conseguir mejores resultados, pero soslayan aspectos como las relaciones humanas, las actitudes, los valores, las creencias, etc. (Martínez-Otero Pérez, 2006)

<sup>7</sup> *Paradigma fenomenológico*. Esta visión se interesa sobre todo por la construcción social de la realidad. Según con esta visión no hay una realidad acabada, sino distintas interpretaciones de las acciones. Los centros escolares son “construcciones” derivadas de las creencias de los miembros de la comunidad educativa. Este enfoque se preocupa por las motivaciones, las vivencias, los sentimientos y los significados que por los hechos y los procedimientos racionales. (Martínez-Otero Pérez, 2006)

- La escuela inclusiva, centrada en la atención a la diversidad y la integración de todos los alumnos; donde se reconoce lo que cada uno puede ofrecer a la comunidad escolar.
- Escuelas con agrupamientos flexibles.
- Escuela total, entendida como un paraguas bajo el cual se desarrolla toda la vida humana entendida como una permanente educación.

3. *Socio-crítica*<sup>8</sup>: considera que estos modelos nunca son neutros, y siempre están al servicio de intereses o grupos.

- Visión micropolítica<sup>9</sup> de la escuela, en la que su dinámica puede explicarse a partir de la consideración de las tensiones entre grupos (con intereses distintos) dentro del centro.
- La escuela como organización ética, ya que educar siempre significa encontrarse con el mundo de los valores.
- Instituciones de educación no formal.

Otra clasificación, pero esta vez considerando las relaciones y actitudes mantenidas por los centros educativos para con los estudiantes, es la propuesta por Martínez (2006, págs. 59-63), para quien las escuelas e instituciones se dividirían en:

**Fig. 2.3: Clasificación de los centros educativos según el trato con los estudiantes.**

---

<sup>8</sup> *Paradigma socio-crítico*. Esta visión intenta superar visiones técnicas y hermenéuticas por medio de la transformación social, cultural, política o educativa. El cambio pasa necesariamente por la toma de conciencia de las contradicciones del discurrir organizacional. Este enfoque distingue en las organizaciones una *estructura superficial* (visible y oficial) y una *estructura profunda* (latente y compleja) no siempre coincidente. (Martínez-Otero Pérez, 2006)

<sup>9</sup> Micropolítica según la definición de Joseph Blase “*destaca los fundamentos de la conducta y el propósito del ser humano. La micropolítica se ocupa del poder y de cómo lo emplean las personas para influir en los demás y protegerse a sí mismas. Se ocupa del conflicto y de cómo las personas compiten entre sí para conseguir lo que quieren. Se ocupa de la cooperación y de cómo las personas se apoyan mutuamente para lograr sus fines. Se ocupa de aquello que las personas piensan y de sus convicciones en los enclaves sociales, de lo que con tanta frecuencia no se habla ni se observa con tanta facilidad*” (2000, pág. 254)



- *Instructiva.* Institución organizada alrededor de la transmisión de contenidos, asumiendo los docentes el protagonismo. El alumno, por su parte, se ve obligado a la inactividad y a asumir una posición distante y acrítica frente a la ‘omnisapiencia’ del docente.
- *Ética.* Instituciones donde se practica una singular corrección conductual inclinada a evitar desviaciones personales y sociales. No se vacila en utilizar vías coercitivas que garanticen el adoctrinamiento y el aumento de los adeptos. (Martínez-Otero Pérez, 2006, págs. 59, 60)
- *Afectiva.* Instituciones insuficiente o inadecuadamente organizadas en las que el alumno se encuentra con variados obstáculos que le impiden alcanzar su autonomía, pero que compensan tal deficiencia con un sentido sobreprotector y permisivo para con el estudiantado.
- *Motivadora.* Centros escolares que se enfocan en tener entretenidos a sus alumnos por medio de programas atractivos pero vacíos, renunciando a su vez al sentido formativo. (Martínez-Otero Pérez, 2006, pág. 61).
- *Social.* Cuando la institución se subordina a la política se puede hablar de ‘escuela-partido’ o una escuela transmisora de una parcial ideología.

Finalmente, se incluye a continuación la tipología de los centros escolares según los diferentes modelos organizativos, propuesta incluida en la “*Enciclopedia General de la Educación*” (Arregui, Cassal, Joancomartí, Pérez, & Villalba, 1999):

**Fig. 2.4: Clasificación de los centros educativos según los modelos organizativos.**



- a. Modelos formales: Concebidos bajo una perspectiva racionalista, entienden los centros educativos como sistemas organizados bajo una estructura piramidal que tiene como cima al director, rector o alguna autoridad (1999, pág. 112), están incluidos dentro de los modelos formales, los modelos sistémicos, los racionales y jerárquicos. Se podrían encontrar ciertas coincidencias entre este modelo y las escuelas construidas bajo el paradigma eficientista (revisado párrafos atrás)
  
- b. Modelos políticos: También se pueden percibir coincidencias entre los centros educativos amparados bajo este modelo y los que se guían por la visión paradigmática socio-crítica propuesta por Lorenzo (Nuevos modelos de escolarización, 2003). Según este modelo las organizaciones serían verdaderos campos de batalla donde diversos grupos interesados negocian para asignarse los poderes<sup>10</sup>. El conflicto, los pactos y los trabajos en grupo son consustanciales a la organización. Los objetivos de las organizaciones son inestables, ambiguos e impugnables, así lo entienden estos modelos, sumando a esto la convicción de que los grupos son grupos de interés, con propuestas propias.

<sup>10</sup> Asumiendo una micropolítica de la escuela. (v. nota 10)

- c. Modelos subjetivos: Como será fácil de evidenciar, estos modelos encuentran cierta cercanía (aunque no tanto como los otros con sus respectivas versiones paradigmáticas) con la visión paradigmática fenomenológica. Se enfocan en los individuos, en sus percepciones subjetivas y selectivas antes que en la institución de un modo global (Arregui, Cassal, Joancomartí, Pérez, & Villalba, 1999, pág. 116). La multiplicidad de interpretaciones que pueden germinarse dentro de las instituciones pueden convertir este modelo en una auténtica entelequia.
  
- d. Modelos democráticos: Conciben a la toma de decisiones como una cuestión que debe hacerse de manera compartida. El consenso es considerado imprescindible puesto que tales modelos entienden que la esencia de toda organización viene condicionada por la interrelación entre los miembros que la componen. Esto no quiere decir que ocurra una negación de la existencia de la estructura, sino simplemente el convencimiento que ésta fallaría sin la participación de todos. Es también necesario señalar la coincidencia entre el modelo democrático y los modelos formales en el sentido de que ambos entienden a la estructura como un hecho objetivo de gran significado para todos los integrantes de la institución. Las limitaciones de este modelo han sido señaladas por J. V. Balbridge, citado por Arregui y otros (1999, pág. 115), cuando apunta que un rasgo del modelo democrático es ser profundamente normativo e idealista lo que conlleva a la lentitud en la toma de decisiones. Asimismo señala al elitismo como un defecto de este modelo, puesto que las decisiones terminan finalmente en manos de quienes poseen una mayor destreza profesional.
  
- e. Modelos ambiguos: La incertidumbre es el término clave para entender este modelo. Aspectos como la complejidad de las relaciones, la dificultad para establecer y cumplir objetivos, y la frágil conexión existente entre los elementos que componen las organizaciones son las causas para asumir un modelo de este tipo. Sus características:

- Debido a que cada profesional interpreta los objetivos de modo diferente existe poca claridad en sus proyectos.
- La convicción de que las instituciones poseen tecnología imprecisa.
- La fragmentación en las organizaciones.
- Lo problemático de la estructura.
- La valoración de las ventajas en la descentralización.

### 3.2.2 La demanda de educación de calidad

La OCDE<sup>11</sup> (1995) define la educación de calidad como aquella que *"asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta"* (¿Qué entendemos por calidad en la educación?). Sin embargo el concepto de vida adulta puede encerrar tantas interpretaciones como existen individuos, en ello tiene mucho que ver la propia familia, la cultura, las aspiraciones individuales. No es lo mismo la concepción de vida adulta para un niño que vive en las periferias marginales de ciertos barrios populares que la de un niño que se forma en una escuela privada. Asimismo, el concepto de vida adulta podría dar por sobreentendido la perennidad de un estilo de vida y cerraría toda posibilidad de aspirar a un cambio en la sociedad.

Una aproximación más equilibrada al concepto de calidad educativa sería aquella que considerara a los estudiantes en sus muy particulares características, sin tender a una homogeneización de sus intereses, aptitudes, capacidades, condiciones sociales y culturales. Por esa línea se sustenta la definición de J. Mortimore la que plantea:

La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. (J. Mortimore citado en *"¿Qué entendemos por calidad en educación?"*)

---

<sup>11</sup> Organización para la cooperación y el desarrollo económico.

Algunos estudios entienden la calidad como un factor estratégico fundamental para los centros educativos que quieran mantenerse fuertes ante la competencia creciente debida a la combinación entre un supuesto descenso de la natalidad y la gran cantidad de ofertas educativas existentes. (¿Qué entendemos por calidad en la educación?) Señalando además una relación estrecha con los afanes de escolarización inicial y formación permanente.

Una interesante caracterización de un sistema educativo de calidad hecho desde la esfera de los valores es la que presenta Clement Giné, y que se transcribe en el gráfico siguiente:

**Fig. 2.5: Caracterización de Giné de los sistemas educativos de calidad.**



Otras demandas por una educación de calidad provienen de los mismos involucrados en promover los cambios educativos para conseguirla. Relacionan el concepto de calidad en la educación directamente con la equidad social señalando que *“no se puede hablar de la calidad de la educación si no se tiene claro el propósito de fomentar la equidad en toda la población”* (Venegas, 2008, pág. 68). Similares oportunidades para acceder al conocimiento, para adquirir una formación inclusiva, para el desarrollo de habilidades y destrezas serían los requisitos previos que esta perspectiva exige para poder hablar de educación de calidad. En ello se puede apreciar una distancia

con respecto a las otras visiones aquí señaladas que parecen obedecer a un sentido mercantilista y utilitario de la educación antes que a una formación que *“prioriza la acción y la inversión con los sectores históricamente menos favorecidos o discriminados, permitiendo cerrar las brechas históricas de exclusión, marginación, discriminación”* (2008, pág. 68)

Como se ha observado existe una gran variedad de maneras de entender la calidad en la educación; sin embargo, considero que el planteamiento más congruente es aquel que no se enfoca en los aspectos utilitaristas de una excelente formación, sino aquel que entiende que cualquier proyecto educativo de calidad debe partir del entendimiento de que únicamente cuando aquellas desigualdades que todavía se manifiestan en nuestro país sean paliadas en parte, sólo ahí podrá hablarse de un verdadero proyecto educativo de calidad. Es injustificable que existan centros educativos que cuentan con una planta de profesionales del más alto nivel, excelente infraestructura y una coherente metodología de enseñanza, a servicio de unos cuantos privilegiados, mientras que la gran mayoría de estudiantes tiene que recibir una formación en las peores condiciones. Y esa brecha diferenciadora no se ve únicamente entre los colegios privados y los públicos, sino también entre los colegios fiscales del campo y la ciudad. Por tal razón, es plausible la actitud del gobierno actual, que ha sabido dirigir la inversión educativa en los lugares tradicionalmente rezagados, aunque aún todavía haría falta mayor inversión. Ahí están las escuelas del milenio para demostrar nuestra apreciación.

### **3.2.3 Políticas educativas: Carta Magna, Plan Nacional de Desarrollo, Ley de Educación, Plan Decenal de Educación, DINAMEP**

- **Carta Magna:**

La visión de la educación en el Ecuador se encuentra inscrita en la Constitución y señala lo siguiente:

*Art. 27.-* La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente

sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

*Art. 28.-* La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

De este modo la educación se convierte en el eje transversal de la política de Estado; por esta razón, el Estado considera a la educación como una prioridad que debe reformarse y mejorarse:

*Art. 349.-* El Estado garantizará al personal docente, en todos los niveles y modalidades, estabilidad, actualización, formación continua y mejoramiento pedagógico y académico; una remuneración justa, según a la profesionalización, desempeño y méritos académicos. La ley regulará la carrera docente y el escalafón; establecerá un sistema nacional de evaluación del desempeño y la política salarial en todos los niveles. Se establecerán políticas de promoción, movilidad y alternancia docente.

- **Plan Nacional De Desarrollo**

El Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2010 busca llevar a cabo un programa conjunto con todos los ministerios y la población ecuatoriana en general para lograr el desarrollo en el país, por esta razón, la Educación es parte imprescindible de este plan:

- ✓ Desarrollo interno, inclusión social y competitividad real: El Estado garantiza la universalidad de los servicios públicos de educación y salud, el acceso a la vivienda, el trabajo productivo y reproductivo, el empleo digno para todas y todos, el respeto a los territorios y sociedades indígenas en aislamiento voluntario, y un ambiente sano y sostenible.

De este modo en el interior del Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2010, existe una política muy importante relacionada a la educación que hay que tomar en cuenta:

- ✓ Generar capacidades para el desarrollo humano sustentable y procesos de formación continua para la vida, con enfoque de género, generacional e intercultural.
- ✓ La generación de capacidades para el desarrollo humano comprende no solamente los procesos de formación que están relacionados con el trabajo productivo y el empleo (el saber hacer), sino también aquellas iniciativas de formación que buscan ampliar las capacidades del ser; es decir aquellos procesos educativos que nos vuelven mejores seres humanos y que se convierten en constructores de sentidos y de sociedad.
- ✓ En el ámbito del saber hacer se incluye la formación y capacitación profesional con enfoque de derechos, los procesos de capacitación técnica y la formación para el desarrollo. Se plantea la creación de un centro de alto rendimiento productivo para la capacitación y formación de mano de obra y la asistencia técnica, en función de la economía social y solidaria. Mientras que en el ámbito de aprender a ser se incluyen los procesos de formación de liderazgo, la educación para la paz y la no violencia, la formación política, la educación de género, la formación en derechos y exigibilidad, la formación para la democracia, etc.

- ✓ Un tercer aspecto dentro de los procesos de formación continua es la necesidad de democratizar el acceso a tecnologías e información y el rol de los medios de comunicación en este sentido. Se plantea incentivar la programación cultural y educativa de los medios; apoyar la creación y difusión de productos audiovisuales que contribuyan a ampliar el conocimiento y las posibilidades expresivas de los espectadores; generar y difundir información adecuada, suficiente y oportuna sobre tecnología y mercados y promover la creación de un canal público para la difusión de programación cultural y educativa. El acceso constante y oportuno a medios de información y comunicación garantiza a la ciudadanía la posibilidad de participar sustantivamente en la vida económica, social y cultural. La información es además un insumo indispensable para la participación en los procesos de toma de decisiones sobre el bien común, así como para exigir la rendición de cuentas.

- **Ley de Educación**

Con los planes y programas a favor de la educación que el gobierno ecuatoriano ha puesto en marcha conjuntamente con las últimas reformas de la constitución, la educación pasa a ser un eje ‘vertebrador’ dentro de la política de Estado; por este motivo la Educación debía reformar su propia ley, acorde a los cambios esenciales que ha tenido en los tiempos actuales:

Art.2 - Fines de la educación.-

- a) La educación tiene como finalidad primordial el pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes para convivir en una sociedad intercultural y plurinacional, democrática y solidaria; para ejercer sus derechos y cumplir con sus obligaciones; y para que sean capaces de contribuir al desarrollo de una cultura de paz entre los pueblos y de no violencia entre las personas.
- b) La educación constituye un instrumento del desarrollo de la capacidad de análisis y la conciencia crítica de las personas, que permite su inserción en el mundo como sujetos activos con la vocación transformadora de construir una sociedad justa y equitativa.

La demanda de mejorar el sistema educativo parte desde la propia ley de educación, por esta razón, es menester del Estado impulsar al cambio que la educación en el país debe dar; en este sentido, las nuevas reformas a la ley de Educación aspiran mejorar la calidad de infraestructura de la educación, y mejorar la calidad de vida de los maestros en términos laborales, esto último se puede observar en la Ley Reformatoria de la Ley de Carrera Docente y escalafón del Ministerio de Educación que señala lo siguiente:

Art.19.- El sueldo profesional básico unificado de la Primera Categoría del Magisterio Urbano será el equivalente a dos y media remuneraciones básicas unificadas del trabajador en general...

El nuevo escalafón que propone el Ministerio de Educación incrementa el sueldo del maestro de una manera muy significativa, y se motiva a los docentes a ejercer un título profesional superior.

- **Plan Decenal de Educación:**

El plan Decenal de Educación 2006 – 2015, nace de la necesidad de reformar el sistema educativo y se fundamenta básicamente sobre 8 políticas:

- ✓ Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.
- ✓ Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.
- ✓ Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
- ✓ Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las Instituciones Educativas.
- ✓ Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.

- ✓ Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
- ✓ Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

Desde el 2006 la educación empieza a diagramar un camino diferente que se inclina por la optimización en toda la estructura educacional; un elemento importante en el Plan Decenal tiene relación con la carrera docente, ya que, se la considera como un pilar importante para lograr una educación de calidad.

- **Políticas de la DINAMEP:**

La Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP), es un programa del Ministerio de Educación que se preocupa por la formación y capacitación del docente a nivel nacional:

Su planificación anual lo fundamenta en los diagnósticos de Necesidades de la Formación Docente y de la Capacitación y Perfeccionamiento Docente, en el marco de los requerimientos de la Política 7 del Plan Decenal de Educación, del Sistema de Desarrollo Profesional, del Sistema Nacional de Evaluación –SER- Ecuador, resultados de las pruebas de ingreso al Magisterio Nacional, y requerimientos de sectores ciudadanos, sociales y relacionados con el sistema educativo.

La formación inicial y la capacitación y el perfeccionamiento de los docentes en servicio, se constituyen en los pilares fundamentales para la aplicación del Modelo de Desarrollo Profesional, que de manera sistémica, progresiva y financiada, deberá atender la cualificación de todos los docentes del sistema educativo nacional que deberá ser:

- ✓ Universal: atiende las necesidades de capacitación de los docentes y directivos institucionales
- ✓ Permanente: funciona todo el año escolar
- ✓ Funcional con el puesto de trabajo: las temáticas tiene relación con la función laboral de los docentes.

✓ Gratuita:, con presupuestos del Estado por considerar que la mejor inversión es la preparación del docente

Las políticas de la DINAMEP se centran en el mejoramiento profesional del educador, mediante la formación y la capacitación permanente.

### 3.2.4 Políticas micro-institucionales

- **Introducción**

Realizar una tarea de suma complejidad como lo es la educativa y hacerlo junto a otros seres humanos, todo dentro de un mismo establecimiento significa, a la vez que una fuente de ventajas y beneficios, una serie de ‘tributos’ que hay que pagar y de regulaciones que resulta ineludible considerar y cumplir si lo que se pretende es participar activa y éticamente al interior de la institución. Nuestras capacidades, intereses, convicciones, valores, entre otros aspectos que nos definen como seres humanos dotados de una particularidad indivisible deben ser puestos al servicio del trabajo colaborativo.

Por otro lado, siempre que cada uno de los elementos de la comunidad educativa<sup>12</sup> sea maduro para definir ciertos acuerdos y, a su vez, respetarlos se podrá otorgar una coherencia a las actuaciones individuales y específicas de los institutos educativos. Para ello se necesita, primero, el dejar a un lado posturas “*individualistas e insolidarias*” (Arregui, Cassal, Joancomartí, Pérez, & Villalba, 1999, pág. 127) y comenzar a atisbar más allá de las cuatro paredes que comprenden el aula para comenzar a comprender que la participación del docente requiere de una visión más generalizadora.

Con estas condiciones o prerrequisitos se podría abordar la necesidad de señalar acuerdos entre todos los integrantes de la comunidad educativa, con el fin de construir una tarea pedagógica total y colectiva. Las instituciones, sea cual sea el tipo de organización o modelo que asuman<sup>13</sup> programan y articulan sus actividades

---

<sup>12</sup> Revisados en el apartado 2.1.

<sup>13</sup> Tres tipologías de centros educativos fueron revisados en el apartado 2.1.

considerando la integración dinámica de los siguientes elementos (Arregui, Cassal, Joancomartí, Pérez, & Villalba, 1999, pág. 129):

- objetivos
- recursos
- estructura
- tecnología
- cultura institucional
- entorno

Todo lo cual lleva a constatar la necesidad de las instituciones educativas en establecer políticas institucionales (a las que se llamará ‘micro-institucionales para diferenciarlas de las políticas que rigen todo el sistema y revisadas en el apartado anterior) que encaminen las actuaciones para que se desarrollen de manera coordinada y coherente.

- **Propuestas de políticas micro-institucionales:**

Se presenta a continuación un organizador gráfico donde se resumen las diferentes propuestas de políticas micro-institucionales que se han podido encontrar en diversos textos concernientes al tema, como en las páginas de internet consultadas durante esta investigación. Se las incluye en versión resumida y atendiendo a sus principales aspectos:

**Fig.2.6** Tomado de (Aguerri, Cassal, Joancomartí, Pérez & Villalba, 1999) y (Parramón ediciones, 2001)



### **3.2.5 Síntesis**

Se inició este capítulo dedicado al contexto laboral haciendo una aproximación al concepto ‘entorno educativo’ el cual engloba todos aquellos elementos externos originados por aspectos tales como la ubicación geográfica del centro educativo, las leyes que normalizan la vida de las escuelas, los grupos sociales, el nivel socioeconómico y cultural de los habitantes de la zona cercana al centro, sus creencias, tradiciones y costumbres. También se hizo una breve reflexión de la ‘comunidad educativa’; además de presentarse varias tipologías de centros educativos que atenderían a diversas perspectivas.

Sobre la demanda por una calidad en educación se señalaron definiciones: unas enfocadas en la adquisición de destrezas para una vida adulta; otras, en las peculiares características de los estudiantes; alguna, como un factor estratégico fundamental para los centros educativos que quieran mantenerse fuertes ante la competencia y otras que relacionan el concepto de calidad en la educación directamente con la equidad social.

Estrechamente relacionado están las políticas educativas nacionales de las cuales se han otorgando preferencia a aquellas que pueden tener relación con los propósitos de la presente investigación.

### 3.3 NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE

#### 3.3.1 Definición de competencia

Apuntemos antes de establecer una definición satisfactoria del término ‘competencia’ que este concepto ha adquirido preponderancia sobre otros términos antiguamente utilizados (pongamos el caso de ‘calificación’), debido a las exigencias de los sistemas de producción actuales y al desarrollo tecnológico que sustenta tales modelos de producción. Puesto que los empresarios y directores de ciertas áreas laborales ya no exigen una determinada calificación sino que ansían de sus posibles colaboradores un cúmulo de competencias específicas que confluyan en un solo objetivo, habría por tanto que determinar qué se entiende por ‘competencia’. La profesora Rodríguez Gómez presenta una selección de definiciones sobre el concepto, todas las cuales, como ella señala *“coinciden en definirla como el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne a su trabajo”* (Rodríguez Gómez, 2003, pág. 96). Tal conceptualización no resaltaría tan sólo los conocimientos y habilidades sino además daría suma importancia al modo cómo tales saberes son aplicados, es decir, atendería a su componente aplicativo y contextualizador (entendiendo este término en la manera cómo una competencia se ubica y desenvuelve en un instante determinado). Sería en la práctica donde la competencia se consolidaría, o sea, frente a una situación que plantea un problema. Ser competente, implicaría saber actuar y reaccionar con eficiencia y en conformidad a un contexto preciso:

- saber qué hay que hacer
- saber ir más allá de lo previsto
- saber elegir en una urgencia
- saber arbitrar y negociar
- saber encadenar las acciones según la finalidad
- saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto
- saber construir competencias a partir de recursos
- saber sacar partido de los recursos propios y de los del entorno
- saber transferir: saber memorizar múltiples situaciones y soluciones tipo
- saber tomar perspectiva, saber darse cuenta de los indicadores de contexto y saber interpretarlos

- saber aprender y aprender a aprender
- saber transformar su acción en experiencia
- saber describir cómo se aprende
- saber comprometerse
- saber utilizar su objetividad
- saber correr riesgos y saber emprender acciones nuevas. (Rodríguez Gómez, 2003)

Revisando cada uno de los ‘saberes’ arriba enlistados, puede uno inmediatamente percatarse la preponderancia que la autora da a los aspectos laborales y a los desempeños dentro del mundo empresarial y organizativo, en detrimento de otros ‘sentidos’ a los que el término ‘competencias’ también puede aludir y que en nuestra investigación de la bibliografía sobre el tema, tanto en Internet como en las bibliotecas a nuestra disposición, pudimos encontrar.

Es así que al contrario de la tendencia (arriba revisada) que encamina las competencias exclusivamente hacia la productividad, tenemos la dirigida hacia el conocimiento y las capacidades cognitivas: La vertiente del mundo de los conocimientos y de las capacidades cognitivas, reales y potenciales, se ha desarrollado con el fin de ampliar la concepción del enfoque de competencias y liberarlo de su sola dependencia del mundo de la producción. Para ello, se han planteado aportes que dan cuenta de la naturaleza cognitiva de la competencia, la cual radica en señalar que:

Los juicios valorativos sobre la actuación de las personas son dados a partir de las estructuras de significados, de las formas de significar y de las formas de actuar de las personas que hacen de jueces, entonces las competencias ejercidas por unos pueden ser interpretadas por otros, dándoles un carácter cognitivo, en cuanto éstas son cognitivas. (*Las competencias en la educación superior*)

En fin se puede señalar a la competencia como ese conjunto de habilidades, destrezas y capacidades que se ponen en funcionamiento en una situación específica y real, es decir, que es la situación la que define la competencia requerida y la que genera el apareamiento de tal o cual competencia. Indudablemente existen denominaciones para una competencia como por ejemplo la requerida para desarrollar una tesis, pero ellas sólo se concretan en el momento en que el individuo se presenta frente a un problema real.

- **Características de una competencia:**

Uno de los sentidos de competencia se entiende como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación. Contiene varios aspectos que a modo breve serán señalados a continuación:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan e integran tales recursos.
2. La capacidad de movilización sólo resulta justificada en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por semejanzas con otras ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar relativamente de manera consciente y rápida y realizar de un modo más o menos eficaz una acción comparativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.
5. Una característica esencial de la competencia es que constituyen un saber hacer. Incluye un saber, pero que se aplica.
6. Ese saber hacer susceptible de adecuarse a diversidad de contextos.
7. Carácter integrador, de modo que cada competencia abarca conocimientos, procedimientos y actitudes.

- **Las tres acepciones necesarias para conceptualizar las competencias**

En síntesis, se podría establecer que las tres acepciones más ampliamente difundidas para entender el concepto de 'competencia' son *CAPACIDAD*, *COMPETITIVIDAD* e *INCUMBENCIA*.

### ❖ **Capacidad:**

Aptitud del individuo para hacer algo. Una persona es competente cuando es *capaz* de entender y resolver un problema o situación que se le plantea. Tiene que ver con características del propio individuo y con sus experiencias previas e historia personal. Referida a la posibilidad que el estudiante tiene de *saber-hacer* algo con los aprendizajes que ha adquirido en la escuela. La competencia entendida como capacidad implica que el estudiante aprenderá no sólo informaciones, sino que será capaz de saber qué puede hacer con esos conocimientos, donde aplicarlos, cómo hacerlo, porqué usarlos o porqué no, etc.

### ❖ **Competitividad:**

Tradicionalmente se ha utilizado el concepto de competitividad como la capacidad de las unidades productivas para: a) proveer bienes y servicios a la medida de las demandas del mercado, con los niveles de calidad y oportunidad exigidos; b) realizar las actualizaciones e incorporaciones tecnológicas organizacionales, de proceso, de maquinaria y de producto que permitan estar siempre vigentes en la producción; c) dominio adecuado y en permanente expansión de las cadenas productivas asociadas a su línea de producción y, d) expansión continua de los mercados demandantes de los bienes y servicios que ofrecen las unidades productivas. También podríamos señalar a la *competitividad* como aquella facultad del individuo, no sólo para enfrentarse con éxito a nuevos aprendizajes, situaciones o problemas, sino para realizarlos con más eficacia que otras. Esto implica la capacidad para hacer valer las propias formas de pensar y actuar en la comunidad y de demostrar que están más preparadas que el resto. Implica la capacidad que tiene el individuo de hacer valer sus *haceres* en una comunidad, pero más que de hacerlos valer, de demostrar que son los mejores, los más adecuados, los más eficientes, los de mayor calidad. Una reflexión que justifica la necesidad de la formación de individuos competitivos en nuestras sociedades es la dada por Silva:

El reflejo de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del mundo contemporáneo (...) Por odiosa que parezca, la competencia en educación, entendida como el aprendizaje de la competitividad en una sociedad hiper-exigente y diversa, es un mal necesario. (*Conceptual*).

Para ir estableciendo una sistematización inicial de las evidencias en términos de actuación referidas al ejercicio de la *competitividad* por parte de los seres humanos, postulamos las siguientes:

- Lee, escribe y habla con buen nivel de calidad.
- Se comunica con claridad de forma oral y escrita utilizando los recursos y sistemas tecnológicos apropiados.
- Comprende y explica los eventos sociales y naturales con base en las ciencias, creencias y mitos generalizados y de corte ancestral.
- Actúa con autonomía en las operaciones que son de su responsabilidad exclusiva.
- Actúa de forma proactiva en las operaciones que son de responsabilidad compartida.
- Actúa de forma constructiva en las operaciones que exigen contribuciones multidisciplinarias.
- Practica valores necesarios para la convivencia en todos los espacios sociales de actuación.
- Utiliza adecuadamente la tecnología disponible para resolver los retos que sus actuaciones demandan.
- Resuelve las demandas con base en sus saberes y experiencias, en escenarios donde la disponibilidad tecnológica es limitada o está ausente.
- Demuestra desarrollada capacidad para emprender ideas nuevas y la aplica en todos los escenarios de actuación personal.
- Cultiva un condicionamiento físico exigido por sus actuaciones específicas y las condiciones de los espacios en donde las ejerce.
- Demuestra actitudes de colaboración para establecer condiciones sociales más justas y equitativas.
- Demuestra dominio de los saberes asociados con las actividades económicas en las que participa.
- Demuestra comprensión de las características de los escenarios sociales en los que actúa.
- Demuestra capacidad y concreción de actualizaciones autónomas permanentes
- Logra resultados oportunos, útiles y de calidad en todas sus actuaciones.

- Utiliza tecnologías limpias como demostración de una cultura favorable a la sustentabilidad.

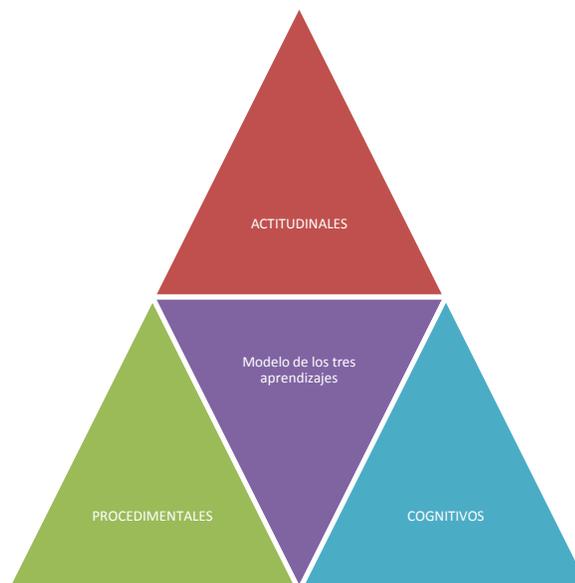
❖ **Incumbencia:**

Referida a la relación que la persona establece con la realidad y su entorno. Es decir, el grado de interés, participación y sentimiento que le genera la realidad en la que se desenvuelve. Desde esta perspectiva la persona puede juzgar que un hecho presente o futuro, le compete o no, suscita o no su interés, puede afectarle o no. Implica la comprensión que los aprendizajes no son algo aislado, aséptico, poco vinculado con la realidad, propio de las aulas y las instituciones educativas, sino que son un saber directamente relacionado con la realidad. Las competencias lo son en tanto involucren ‘afectivamente’ al individuo, en tanto le atribuyan un grado de responsabilidad ética y social sobre sus acciones, decires y pensares.

- **Elementos que componen a las competencias:**

En los análisis de los contenidos de la educación aparece vigente el modelo del triángulo de los aprendizajes, un modelo equilátero formado por tres tipos de contenidos: cognitivos, procedimentales y actitudinales.

**Fig. 3.1: Modelo de los tres aprendizajes.**



La consideración de los cuales nos lleva a postular los tres primeros elementos que constituyen a una competencia.

El modelo resuelve la necesidad de conocer y generalizar la estructura de un saber como un constructo de tres tipos de contenidos, pertenecientes al mundo de los conocimientos, de los procedimientos y de las actitudes, asociados mediante relaciones de complementariedad; es decir que la afirmación referida a saber algo debe entenderse como el dominio de los contenidos cognitivos, de los contenidos procedimentales y de los contenidos actitudinales de dicho saber, y de las interrelaciones entre ellos. Expuesto lo anterior se establecerían tres elementos:

1. Los *Cognitivos* presuponen la *operacionalización* de procesos mentales como la interpretación, el análisis, la identificación y la argumentación, pero avanza claramente al introducir la discusión sobre la *instrumentalización* de una serie de saberes específicos y disciplinares, es decir, del aprendizaje y apropiación de un cúmulo de conocimientos propios de las disciplinas científicas, los cuales son indispensables para poder pensar científicamente. En el mundo de lo cognitivo hay que reconocer unas construcciones abstractas (constructos) que ordenan sus elementos tomando en cuenta las interrelaciones existentes entre ellos y que se refieren a algo del mundo natural-social o a algo del mundo de las abstracciones. Estos constructos no están aislados sino que están relacionados en cadenas que pertenecen a estructuras más complejas, y no son estructuras estáticas sino que van desarrollándose permanentemente en la medida que la capacidad de la humanidad para conocer la realidad y abstraerla va desarrollándose. Lo dinámico de las estructuras también puede percibirse respecto de cada persona mientras avanza en su proceso de aprehensión de aquellas estructuras ya sistematizadas.

2. Las *Procedimentales*, o lo praxiológico, comprendido como la praxis aplicada al mundo de los procedimientos. Se concretaría en tres etapas de desarrollo de capacidades. La primera, se referiría a la capacidad de dominio, por comprensión y por ejecución, de los procedimientos. La siguiente, es el desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión sobre la comprensión y sobre las opciones de ejecución de los procedimientos. La tercera, es el desarrollo de la capacidad de decisión para mejorar la calidad del procedimiento, la calidad de su comprensión y la calidad de su ejecución.

Fig. 3.2



Por tanto, la contribución del elemento praxiológico a la formación de las competencias radica en dos aspectos: desarrollo de la capacidad para ejercer la praxis respecto de los procedimientos psicomotores y de pensamiento y, dominio por comprensión y ejecución de los procedimientos utilizados para desarrollar dicha capacidad.

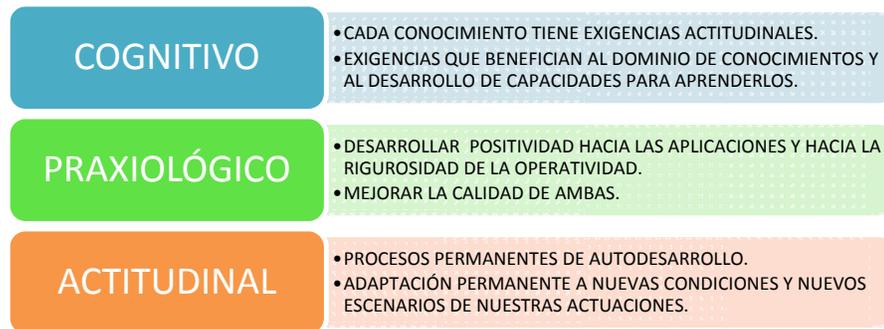
Fig. 3.3: La contribución del elemento praxiológico



3. **Actitudinales:** Lo actitudinal, como elemento de la competencia, tiene participación respecto de los siguientes tres frentes de responsabilidad educativa: 1) de frente a lo cognitivo, por cuanto cada línea de conocimiento tiene adheridas exigencias actitudinales que benefician al dominio de conocimientos y al desarrollo de la capacidad para aprender conocimientos; 2) de frente a lo praxiológico, por cuanto hay que desarrollar positividad hacia las aplicaciones, hacia la rigurosidad operativa y hacia el mejoramiento de la calidad de las mismas, que son características típicas del mundo praxiológico; 3) de frente al mismo ámbito de lo actitudinal, por cuanto lo importante es ejercer procesos

permanentes de autodesarrollo de las actitudes para hacer posibles las adaptaciones permanentes a las nuevas condiciones de nuestros escenarios de actuación y a las condiciones de nuevos escenarios.

**Fig. 3.4: Los tres frentes de responsabilidad educativa a que se enfrenta lo actitudinal**



- **Otros elementos de las competencias**

- ❖ **La integración:**

La capacidad de integración como elemento de la competencia es algo que se viene apreciando desde el análisis estructural de los saberes y de las capacidades. El dominio individualizado de los elementos cognitivo, praxiológico y actitudinal no asegura aprendizajes con enfoque de competencias, pues si no se integran en beneficio de la calidad de las actuaciones de las personas no se ha logrado avanzar en la calidad de los aprendizajes y, por tanto, de la educación. Si no se integran, continuarán como líneas ajenas que máximo se suman y no se constituyen en una nueva construcción aprehendida con visión de complementariedad.

Además, es necesario tener presente que la discriminación entre los elementos cognitivos, praxiológicos y actitudinales de una misma competencia sólo se realiza para discriminar también los procesos de asimilación y desarrollo y así asegurar la formación progresiva de la competencia desde sus elementos. No hay que perder de vista que todos los elementos forman una misma estructura sistémica.

La integración, entonces, es una condición del estado relacional entre los aprendizajes cognitivos, praxiológicos y actitudinales y que, por tanto, debe ser aprendida. En referencia a un nivel de análisis más minucioso, hay que reconocer que cada tipo de elemento de la competencia es, de nuevo, un constructo integrado de conocimientos, procedimientos y actitudes propios. No de otra manera se puede hablar de la capacidad cognitiva, capacidad praxiológica y capacidad actitudinal como elementos del constructo mayor, llamado competencia. Bajo estas consideraciones, la capacidad de integración de aprendizajes que garantizan actuaciones de calidad, es algo que debe ser aprendido pues se constituye en un elemento esencial del enfoque de competencias.

Entonces, como integración se reconoce a una capacidad que tiene dos funciones: por un lado, aprender a integrar los saberes cognitivos, praxiológicos y actitudinales que inicialmente son aprehendidos de forma individual y, por otro, aprender a ejercer juntos los tres saberes.

Por tanto, prácticas educativas que procuran el desarrollo de la capacidad de integración como son las argumentaciones, proyectos, aplicaciones típicas, demostraciones de dominio integrado de los saberes, experiencias típicas de producción deben incorporarse a los procesos pedagógicos como una obligación, más no como una opción.

Por tanto, y para ejemplificar lo que concierne a qué es la ‘integración’, se señala que esta sería la condición o facultad de condensar los elementos que intervienen en una competencia. Por ejemplo, para la redacción de esta tesis intervienen los tres aspectos ya señalados: 1) actitudinales: la actitud y la voluntad con que se ha asumido esta investigación, para la cual se ha priorizado tiempos, se ha obviado ciertas distracciones, se actuado con suma responsabilidad; 2) cognitivos: es decir, todo el bagaje teórico e intelectual que debe estar detrás de toda investigación seria y 3) praxiológicos: los saberes que vienen de la experiencia previa en cuestiones investigativas y en el desarrollo de monografías, ensayos y tesinas. Entonces, es ahí cuando aparecería la facultad aglutinadora conocida como ‘integración’ que condensaría cada uno de estos saberes en un cuerpo íntegro, pero vale resaltar: coherente, puesto que su función no se reduce a una simple acumulación.

**Fig. 3.5: Integración de los tres saberes.**



❖ **La generalización:**

Una vez que se habría asegurado el dominio integrado de los tres tipos de contenidos de aprendizaje y de las capacidades para aprehenderlos y desarrollarlos de manera autónoma, sería necesario avanzar hacia el desarrollo de una capacidad de generalización de los mismos a fin de posibilitar los siguientes beneficios:

- Aprender a utilizar los saberes integrados para que la persona pueda incorporar otros saberes.
- Aprender a utilizar los saberes integrados en todos los espacios sociales de actuación del ser humano y en todo tipo de actuaciones.
- Aprender a transferir la utilidad de los aprendizajes integrados a todas las acciones y escenarios de la vida.

### **3.3.2 Competencias profesionales**

Ya dentro del campo más reducido de las ‘competencias profesionales’, vale señalar que dicho concepto tiene su origen en el cambiante mundo del trabajo y de la

economía, el cual pone énfasis en controlar e incrementar la calidad de la producción y de las mercancías. Todo ello exige aumentar la productividad de los recursos humanos involucrados en la producción.

Una particularidad de las competencias laborales es que las cualidades de las personas para desenvolverse en un puesto profesional no dependen exclusivamente de las condiciones previas en el aspecto educativo formal, sino también del aprendizaje resultante de las experiencias directas en el lugar de trabajo. Esto conduce al establecimiento de ciertas normas o parámetros de competencias que son los que el profesional o el trabajador deberían cumplir para comprobar su capacidad profesional.

Huerta y otros (Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales), señalan los tres niveles que las competencias integrales establecen:

1. Las competencias básicas: las capacidades intelectuales necesarias para el aprendizaje de una profesión. Estarían dentro de estas las competencias cognitivas, las técnicas y las metodológicas, algunas de las cuales pueden y son adquiridas en los niveles educativos anteriores.
2. Las competencias genéricas: refieren a las situaciones concretas del ejercicio profesional que requieren de respuestas de una mayor complejidad. Resultan ser la base común de la profesión.
3. Las competencias específicas: Son, en cambio, las bases particulares del ejercicio profesional, es decir que están estrechamente vinculadas a situaciones específicas de desempeño dentro de la práctica profesional.

Por otra parte, revisando algunas páginas del Internet<sup>14</sup> se ha podido recopilar una serie de definiciones cuya particularidad es señalar la estrecha relación que las competencias profesionales tienen con el mundo laboral y empresarial de hoy, y muy particularmente, con las exigencias que la nueva empresa hace tanto a sus integrantes como a sus postulantes con el fin de alcanzar los altos estándares de productividad,

---

<sup>14</sup> Las páginas consultadas del Internet relacionadas con el tema de competencias se pueden revisar en el apartado de la bibliografía

eficiencia y servicio requeridos por la fuerte competencia en que tales organizaciones se desenvuelven.

- Capacidad individual para aprender actividades que para su aplicación efectiva necesiten de planificación, ejecución y control independientes.
- Capacidad de, a través del conocimiento de los productos y procesos, actuar eficazmente para alcanzar un objetivo de modo satisfactorio.
- De acuerdo a los estándares exigidos por las empresas y organizaciones, una competencia profesional resultaría la aplicación de las destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas.
- Conjunto específico de destrezas requeridas para desempeñar una labor específica.
- Construcción resultante de la combinación de recursos tales como conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer.
- Confluencia de aspectos tales como: conocimientos, capacidades de acción y de comportamiento, organizados estructuralmente con el fin de alcanzar un objetivo y desempeñados dentro de una situación específica.
- Agrupación de destrezas, aptitudes y conocimientos requeridos para desempeñar una profesión, así como para solucionar problemas que se puedan presentar en el trabajo, siempre de forma inmediata y con una flexibilidad en el desenvolvimiento.
- Un saber, poder y querer actuar.
- Capacidad adquirida gracias a haber asimilado satisfactoriamente información pertinente y experiencias enriquecedoras.
- Capacidad para, siguiendo parámetros de rendimiento, realizar una tarea profesional.

- Vinculación de los conocimientos y los ‘saberes hacer’, no en los saberes en sí mismos. Movilización, integración y orquestación de los: ‘saber actuar’, ‘saber hacer’ o actitudes.
- Manifestación de los conocimientos, capacidades, habilidades y comportamientos del individuo en el cumplimiento de su trabajo y que son factores claves para el logro de los resultados pertinentes a las estrategias de la organización.
- Movilización de variados recursos cognitivos con el fin de confrontar situaciones tales.
- Conjunto de actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos requeridos para ejecutar con calidad determinadas funciones productivas en un ambiente de trabajo.

Como puede ser apreciado con una simple revisión a cada una de las definiciones anteriormente señaladas, muchas de ellas parecen reducir la manifestación de una competencia profesional a un ambiente de dependencia laboral como si una práctica profesional estuviese circunscrita únicamente al trabajo en dependencia laboral. Ello, sin lugar a dudas, evidencia la dependencia de muchas de las aproximaciones al concepto de ‘competencia profesional’ a los condicionamientos que los ‘organizadores’, ‘jefes’ y ‘empresarios’ establecen indirectamente sobre la teoría y la conceptualización.

Para finalizar este contenido, se incluye a manera de síntesis, un gráfico donde han sido señaladas las ideas generales que encierra el concepto de competencia profesional.

**Fig. 3.6 Ideas del concepto de competencia profesional**



### **3.3.3 Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI**

Los cuatro pilares de la educación que se plantean necesarios para una transformación significativa son los planteados por Jacques Delors. (La educación encierra un tesoro, 2000). Cada uno de los cuales tienen una estrecha relación con muchas de las competencias revisadas en los puntos anteriores.

- **Aprender a conocer:**

Como ha sido continuamente señalado en el transcurso de esta investigación, las características de la sociedad de la información y de la comunicación están marcando el camino que la educación debe seguir. Conscientes de esto los maestros deben asumir que el ‘aprender a conocer’ se manifiesta como una base de acción y reflexión para todos quienes conforman la comunidad educativa. Los maestros deben asumir una actitud de actualización de saberes y de constante renovación en los modos de aprender.

- **Aprender a hacer:**

Muchos factores que ocurren en la sociedad actual se caracterizan por aparecer, introducirse e integrarse con tal rapidez y de manera tan innovadora, a diferencia de lo que ocurría en los tiempos pasados en que los avances tecnológicos, por ejemplo, se asimilaban de una manera mucho más pausada.

En el Manual del educador se ejemplifica tal situación recurriendo para ello a la aparición del teléfono celular en nuestras sociedades, hecho sobre el cual se nos cuenta que...

A comienzos de la década de los noventa, los teléfonos móviles, portátiles o celulares fueron de uso casi exclusivo de algunos directivos de empresas (...) los primeros aparatos (...) complicados, costosos y pesados en cuanto a su estructura (...) a finales de esa misma década los aparatos de telefonía móvil estaban al alcance de cualquier ciudadano debido a sus precios accesibles (...) la facilidad de manejo se hizo patente y se descubrieron algunas funciones que ni los propios diseñadores habían pensado. (2001, pág. 59)

Esta reseña de la evolución que la telefonía celular ha tenido desde su aparición a principios de los noventa hasta terminar actualmente en manos de los adolescentes (quienes han terminado adueñándose de su uso y quienes imponen sus criterios en los diseños de los nuevos aparatos) es un ejemplo entre muchos otros de cómo los TIC's demuestran una dinámica y un desarrollo imparable, lo que nos lleva a considerar la necesidad de que la educación debe adquirir una *“visión de aceptación e integración”* (2001, pág. 61) hacia todos los nuevos campos del conocimiento, la tecnología y la cultura.

Es entonces cuando se vuelve necesario el concepto del ‘aprender a hacer’, el cual apunta a la conveniencia de no reducir la formación al aprendizaje de un oficio o una profesión, sino que en un sentido más incluyente y abarcador consistiría en adquirir *“una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales”* (Delors, 2000). Competencias que se hacen más fácil de adquirir si el individuo cuenta con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo.

- **Aprender a vivir juntos:**

Como se señala en el Manual del educador (2001, pág. 57) *“la multiculturalidad es un hecho cada vez más patente en la sociedad actual”* Los países como nuestros vecinos: Colombia y Perú, ven cómo sus ciudadanos encuentran en la migración a nuestro territorio aquellas oportunidades que por razones económicas o políticas no logran adquirir en sus respectivas sociedades. Con ello, una mezcla de culturas se hace presente en nuestro país, convirtiéndose tal fenómeno en un elemento que hay que considerar en la educación.

La diversidad debe ser considerada como un principio educativo y como un derecho de toda persona. Los seres humanos expresan sus particularidades, sus singularidades por medio de un amplísimo espectro de características individuales, las cuales los diferencian de sus congéneres, sin romper esto el núcleo sólido de las cosas que los unen.

Por lo expuesto, es necesario adquirir conciencia de la complejidad de las distintas situaciones que pueden presentarse en el ámbito educativo y profesional. Con el fin de lograr esta conciencia multicultural resulta necesario implementar estrategias educativas que permitan:

- Aprender a escuchar
- Adquirir aptitudes comunicativas con personas de culturas diferentes
- Apreciar el patrimonio cultural de los otros
- Adquirir competencias interculturales
- Tomar conciencia de las propias actitudes discriminatorias
- Descubrir la riqueza que las otras culturas encierran. (Delors, 2000)

Desde esta perspectiva, el profesional de la docencia se ve impelido a consolidar conocimientos y competencias que le permitan abrir la educación a sí mismo y a los otros. Ello implicaría la adquisición de destrezas y habilidades que nazcan de la heterogeneidad de la experiencia y no de la homogeneidad prejuiciosa.

- **Aprender a ser:**

Comienza Delors recordando la importancia que a este fundamento se le dio en el informe que Edgar Faure publicara en 1972 bajo los auspicios de la UNESCO y resaltando que sus recomendaciones conservan para el siglo XXI una gran actualidad.

Los continuos dilemas éticos a los que son expuestos los miembros de la sociedad, exigirían por parte de los y las ciudadanas una independencia de criterios y la capacidad para emitir juicios junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. La responsabilidad y la solidaridad serían unas de las competencias que se deberían adquirir para poder cumplir tal pilar de la educación.

Por otra parte, relacionado con el ‘aprender a hacer’ estaría la necesidad de no dejar sin explorar o potencializar cada uno de los talentos y capacidades que cada individuo posee y que en ciertos casos pueden estar sin manifestarse. Deber de la formación es reconocer y estimularlos. Para alcanzar el ‘aprender a hacer’ se deben desarrollar ciertas facultades del individuo: *“la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc.”* (Delors, 2000).

### **3.3.4 Competencias profesionales docentes**

Siguiendo para ello a la profesora Rocío Andrade (El enfoque por competencias en la educación, 2008), habrá que señalar que las propuestas existentes con respecto a cuáles son las competencias que deben ser adquiridas por los docentes, se encuentran establecidas considerando a variadas tipologías, percibiéndose en ciertos casos coincidencias entre los autores y en otros diferencias. Es también de destacar lo que señala Rocío Andrade con respecto a que cada nivel educativo tiene sus particulares exigencias con respecto a las competencias profesionales que el docente debe adquirir para un desempeño profesional completo y adaptable a las circunstancias pedagógicas que se presenten. Sin olvidar que la pedagogía es una ciencia en constante evolución pero que mantiene ciertas constantes en su desarrollo en el aula, destaca la autora que, a pesar de ello, hay aspectos de la enseñanza que

...requieren de capacidades distintas, como por ejemplo el tratar con alumnos, según su edad, el manejo metodológico que debe estar en función del tipo de estudiante y sus características, por lo tanto, no basta con saber (...) es necesario poner los conocimientos en relación con el otro (...) establecer un proceso de mediación pedagógica además de un ambiente propicio para el aprendizaje. (2008, págs. 8, 9)

Se puede apreciar aquí cómo se manifiesta en el desempeño docente una de las características que fueron señaladas en el apartado correspondiente a las competencias profesionales en general, esta es, la adaptabilidad y flexibilidad en el desenvolvimiento profesional. En una profesión como la docencia, cuyo ejercicio está determinado por la gran variedad de situaciones que ocurren dentro y fuera del aula y por las peculiaridades de cada estudiante, peculiaridades cognitivas, sociales, afectivas, etc., un profesional de la docencia debe estar capacitado para actuar de manera eficiente e inmediata para solucionar cualquier imprevisto, cualquier particularidad.

Oscar Barrios (La formación docente: Teoría y práctica.), por su parte, señala algunas de las competencias que deberían ser impulsadas y permitidas por los programas de formación docente, pero sin detallar las actividades que estarían incluidas dentro de cada una de las competencias por él señaladas; aún así, se las incluye a continuación como una primera aproximación a la cuestión de este apartado y en transcripción personal:

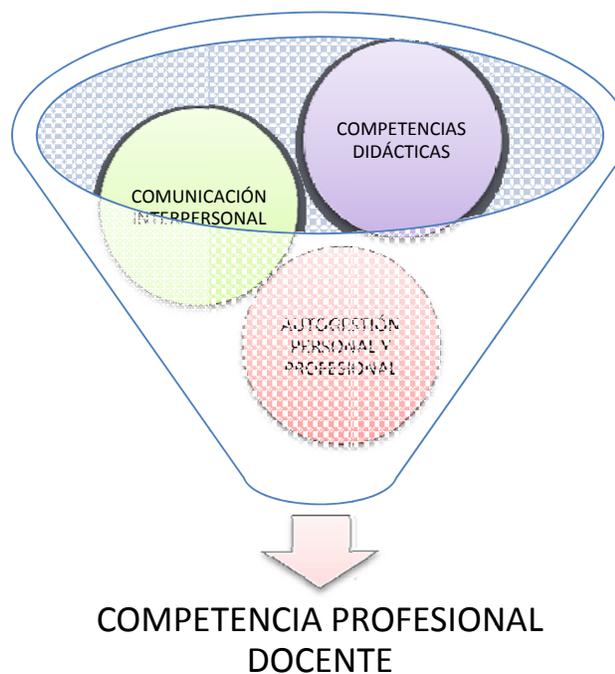
- **Competencias didácticas:** aquellas habilidades y destrezas básicas de la acción docente a un nivel de experticia que le permita un desempeño adecuado en los diversos contextos escolares. Enfocadas en: la capacidad y destreza necesarias para planificar en forma conjunta la enseñanza; la capacidad de diseñar o seleccionar estrategias de conducción y animación de la adquisición de aprendizajes, y la capacidad de autoevaluación y evaluación de los aprendizajes escolares.
- **Dominio y transferencia de conocimientos:** adquisición de conocimientos y saberes por una parte, pero asimismo, la capacidad de transferirlos en forma gradual e integrada, transferencia que está condicionada, según señala Barrios, por *“las formas o estrategias de planificación y conducción de las actividades de aprendizaje”* (La formación docente: Teoría y práctica.)
- **Comunicación interpersonal colectiva e individual:** aquellas destrezas de comunicación básicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitadoras de

las gestiones pedagógicas y fundamentales para la relación docente-discente. Se enfocarían en el ámbito verbal como en el escrito.

- **Autogestión personal y profesional:** aquellas relacionadas con el desarrollo personal y docente y, a su vez, estrechamente relacionadas con aspectos fundamentales de la psicología personal como *“la autoestima, seguridad y autoevaluación, creatividad, sensibilidad al cambio, como la capacidad de innovación, de toma de decisiones y de resolución de problemas educativos”* (Barrios R.)

A la conclusión personal que se puede llegar, una vez revisada esta categorización de las competencias profesionales docentes, es que habrá tantas competencias necesarias para el ejercicio educativo diario, como situaciones nuevas vayan presentándose en el día a día. Ello no quiere apuntar a una infinitud de competencias, lo cual sería igual que señalar su inexistencia, sino que las investigaciones teóricas dedicadas a la cuestión, tendrán un mayor trabajo en lo que concierne a encontrar la categoría pertinente para la competencia descubierta.

Fig. 3.7



### 3.3.5 Necesidades de formación docente en el Ecuador.

Los estudios involucrados en la formación docente parten ubicando su importancia en la necesidad de “*garantizar la calidad de nuestro sistema educativo en sus diferentes niveles*” (Palomero Fernández, 2003, pág. 16), consideración de enorme trascendencia si nos atenemos a la coyuntura actual en que se encuentra la educación en nuestro país, la cual ha pasado de ser la cenicienta de las preocupaciones estatales a ser entendida como la única vía de escape para salir del subdesarrollo económico, social y cultural en que malas administraciones pasadas sumieron a nuestra nación. Las políticas educativas<sup>15</sup> encierran mucha de esta nueva visión y algunas de ellas destacan la necesidad de formación profesional del cuerpo magisteril como una condición ineludible para esta transformación. El docente sería el factor decisivo para alcanzar la calidad de los procesos educativos y sin su colaboración activa y competente resultará imposible llevar a buen puerto todas las propuestas educativas dirigidas a mejorar y reformar la institución escolar y sus prácticas deficientes.

Por otra parte, la gran cantidad de conocimientos y saberes en los más variados campos científicos a los que tiene acceso el individuo y la sociedad a través de los medios tradicionales o de los nuevos medios de información (pensemos inmediatamente en el Internet), exigen por parte de los docentes ya no el conocimiento cabal de muchas asignaturas, sino más bien, el asumir la función de intermediarios entre sus estudiantes y las infinitas posibilidades del saber. El país requiere de sus profesores que adquieran las destrezas necesarias para encaminar eficientemente a sus estudiantes por el enmarañado (por la gran cantidad de información existente) mundo del conocimiento.

Finalmente, y no menos importante que las anteriores, están las razones de carácter interno. Los seres humanos nos definimos como tales, entre muchas otras razones, por nuestro afán de perfeccionamiento y superación individual, no nos conformamos con lo que se nos presenta diariamente sino que de continuo nos estamos poniendo metas cada vez más exigentes, nuestra formación profesional, una de ellas. Sin embargo, aún si las aspiraciones del individuo no fuesen una constante y, supongamos, la apatía y el conformismo fuesen las características de un hipotético

---

<sup>15</sup> Las que fueron revisadas en el capítulo II de esta investigación.

individuo, las exigencias de la sociedad y del lugar que él ocupa lo obligarían a considerar a la formación permanente como el único instrumento para no quedarse rezagado y no sucumbir a la mediocridad. Vivimos en un mundo competitivo, el cual nos empuja a una constante preparación.

### **3.3.6 Síntesis**

En este capítulo se han abordado la definición del término competencia, el cual hace referencia al conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne a su trabajo. Ser competente, implicaría saber actuar y reaccionar con eficiencia y en conformidad a un contexto preciso.

A demás se analizó los cuatro pilares de la educación del siglo XXI postulados por el informe de la UNESCO se hizo una breve aproximación relacionando cada aprender con las competencias más pertinentes para su adquisición. El término ‘multiculturalidad’ es el eje alrededor de cual gira este pilar educativo.

En el contenido dedicado a las ‘competencias profesionales docentes’ se señalaron algunas de las competencias que deberían ser impulsadas y permitidas por los programas de formación docente.

Finalmente se trató las necesidades que tiene la sociedad ecuatoriana de tener docentes formados, necesidad que nace de el afán por garantizar la calidad de nuestro sistema educativo en sus diferentes niveles, además que los docentes no deben estar ajenos a la coyuntura en que está inmersa la educación en nuestro país.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

El diseño que se ha implementado para la presente investigación se caracteriza por tener un enfoque mixto, es decir, por un lado es de tipo cuantitativo por la recolección de datos con medición numérica, es decir datos estadísticos, y por otro lado, es de tipo cualitativo por el análisis de los datos numéricos y el marco teórico que se realizó en la investigación.

Al utilizar un enfoque mixto dentro de la investigación, se podrá abordar de una manera más completa la problemática que presenta el estudio realizado, y por consiguiente, permite un mejor tratamiento de todos los elementos teóricos y estadísticos que se hallan dispersos en la investigación; de este modo, el enfoque mixto se presenta como una especie de síntesis entre lo cuantitativo y cualitativo de los datos investigados.

Otro elemento que se implementó en la presente investigación fue el método descriptivo<sup>16</sup> por la utilización de encuestas y entrevistas previamente seleccionadas a diferentes titulados de la UTPL, con la finalidad de determinar y analizar la situación laboral actual de cada uno de ellos; mediante la investigación descriptiva realizada, se ha podido constatar la realidad laboral actual de una manera directa de algunas personas que han obtenido su titulación en la UTPL.

### **4.2. Participantes De La Investigación**

Como se dijo anteriormente la investigación se aplicó a personas tituladas de la UTPL, estas personas fueron seleccionadas previamente por el equipo de planificación de la universidad; la selección de las personas investigadas se basó principalmente por el lugar de procedencia de los investigadores y de los investigados, los mismos que oscilan entre los 20 y 50 años de edad.

---

<sup>16</sup> Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de una situación o hecho el cual se investigue.

Con estas consideraciones, los participantes de la investigación fueron:

1. Vicerrector de institución educativa para aplicar el cuestionario *dos*, correspondiente al denominado empleadores/directivos de las instituciones educativas.
2. Personas tituladas de la UTPL de la provincia del Azuay pertenecientes al cantón Cuenca, a quienes se les aplicó el cuestionario *uno*, denominado titulados de la escuela de ciencias de la educación.
3. Investigadora quien corresponde al código asignado por la UTPL AZU28

#### **4.3 Técnicas e Instrumentos de Investigación**

**4.3.1 Técnicas:** entrevista y encuesta.

**4.3.2 Instrumentos:** como instrumentos para la presente investigación se utilizaron dos tipos de cuestionarios:

1. Cuestionario *1*: titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación.
2. Cuestionario *2*: empleadores/directivos de las instituciones educativas.

Estos cuestionarios fueron tomados de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, que a la vez, han sido adaptados y validados por el equipo de planificación de la UTPL.

#### **4.4 RECURSOS**

**4.4.1 Humanos:** A continuación se hace un listado de los participantes de la investigación:

*TITULADOS*

<b>CÓDIGO</b>	<b>APELLIDOS Y NOMBRES</b>	<b>INSTITUCIÓN/EMPRESA EN LA QUE TRABAJA</b>
AZU310	Santos Narcisa Jesus	Baltazar Aguirre
AZU311	Sarango Tene Luz Angélica	Clases Privadas

AZU312	Sari Sari Ruth Marlene	Escuela Francisco de Paúl Correa
AZU313	Segarra Figueroa Gladys Cecilia	Escuela Isidro Ayora
AZU314	Siavichay Culcay Mayra Fernanda	Colegio Miguel Moreno
AZU315	Sisalima Roldán Martha Beatriz	E. Remigio Romero León
AZU316	Solorzano Andrade Guido Pablito	Banco del Austro
AZU317	Sornoza Loor Debora	Escuela Tres de Noviembre

#### *AUTORIDADES*

<b>NOMBRES</b>	<b>CARGO</b>	<b>INSTITUCIÓN/EMPRESA EN LA QUE TRABAJA</b>
Lcdo. Marcelo Cando	Vicerrector	Colegio Nacional Mixto San Joaquín

#### **4.4.2 Institucionales**

- Colegio Nacional Mixto San Joaquín
- Escuela Baltazar Aguirre
- Escuela Francisco de Paúl Correa
- Escuela Isidro Ayora
- Colegio Miguel Moreno
- Escuela Remigio Romero León
- Escuela Tres de Noviembre

#### **4.4.3 Materiales:** Los materiales utilizados fueron:

- Computador.
- Libros.

- Hojas para las encuestas.
- Guía telefónica.
- Teléfono.

**4.4.4 Económicos:** Se realizó una inversión de:

- 5 dólares en hojas para las encuestas
- 20 dólares en transporte para realizar las encuestas
- 10 dólares en llamadas telefónicas

#### **4.5 Procedimiento**

- Asesoría presencial en la ciudad de Loja; en esta asesoría se indicó el procedimiento a seguir para realizar la tesis, además el cronograma establecido para la entrega de la tesis.
- Desarrollo del marco teórico; conforme al cronograma establecido se ha entregado los capítulos pertinentes a la tutora de tesis: Magister Marita Hernández Cueva.
- Indagación previa; con el listado de los encuestados que la UTPL nos entregó, se trató de localizar a las personas que se iban a realizar las encuestas.
- Entrevistas; a partir del mes de Enero se procedió a la realización de las entrevistas, a través de la fijación de citas previas.
- Procesamiento de la información; con los resultados obtenidos de las encuestas, se organizó la información.
- Análisis y tabulación; finalmente con la información organizada, se realizó el respectivo análisis de los datos y la tabulación de los mismos; las directrices de la UTPL en la investigación tuvieron una relevancia determinante para la ejecución de los instrumentos de diagnóstico. El acercamiento a la entidad educativa estudiada estuvo guiado por dicho instrumento, sin embargo, la realización de los contactos necesarios para dar cumplimiento al objetivo general del proyecto de investigación que se propuso “determinar la situación laboral actual de los titulados en la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL” tuvo una implicación directa por parte de la investigadora. Del mismo modo, la búsqueda de información en las principales bibliotecas de la ciudad

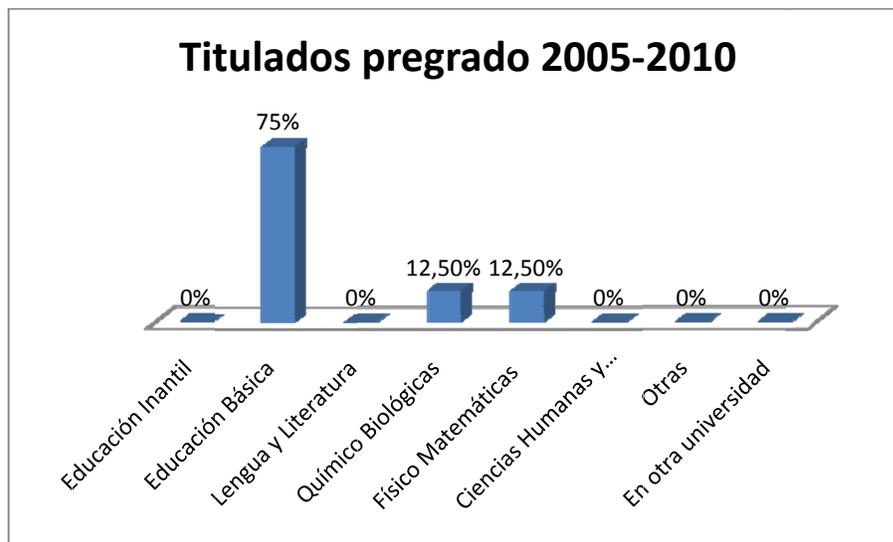
requirió de un total compromiso para encontrar temas afines al campo de investigación propuesto, el mismo que, al resultar escaso, obligó a una búsqueda detallada y cuidadosa en el Internet para encontrar información académica relevante sobre el tema en cuestión. Finalmente, la apertura institucional es la clave del éxito de la presente investigación. Al parecer, los docentes y personal directivo estuvieron muy interesados en que se les evalúe la situación laboral. Las respuestas fueron bastante fáciles de encontrar. Se pudo verificar el entusiasmo que guardan los docentes y el interés en seguir estudiando o mantenerse en contacto con su formación académica ya sea en cursos, o estudios de cuarto nivel. Fue ventajoso encontrar que casi todos los entrevistados pertenecían a una sola institución.

## 5. INTERPRETACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 5.1 CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

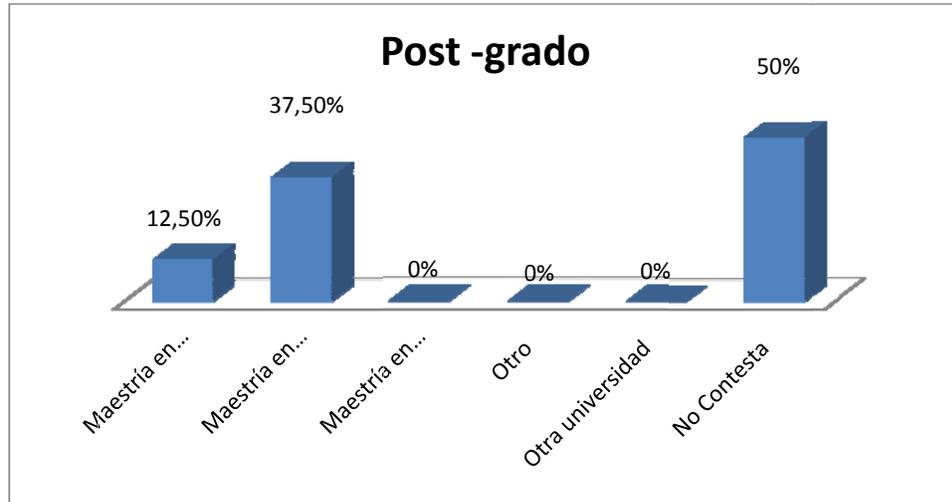
En este subcapítulo se analiza y se discuten los resultados de la investigación de campo a fin de “*Caracterizar la situación sociodemográfica de los titulados en la Escuela de CCEE de la UTPL*”

Gráfico 1 Titulados en pregrado en la UTPL (2005-2010)\*



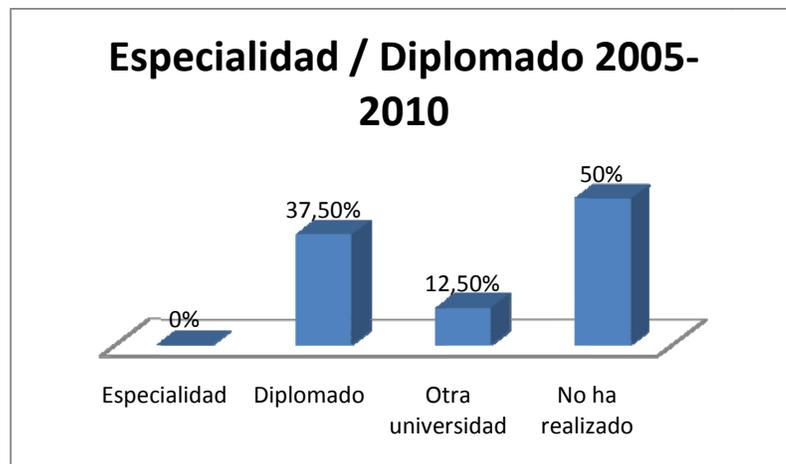
En la siguiente tabla se observa que los titulados en la UTPL en pregrado en ciencias de la educación se han graduado en la especialidad de Educación Básica pues esta comprende al 75% de la población estudiada. El 12,5% de la población ha estudiado la especialidad de Químico-Biológicas, igualmente el 12,5 % restantes ha obtenido su titulación en la especialidad de Físico Matemáticas. En este sentido, la población docente está dedicada en su mayoría a la Educación Básica.

**Gráfico 2 Titulados en postgrado en la UTPL (2005-2010)**



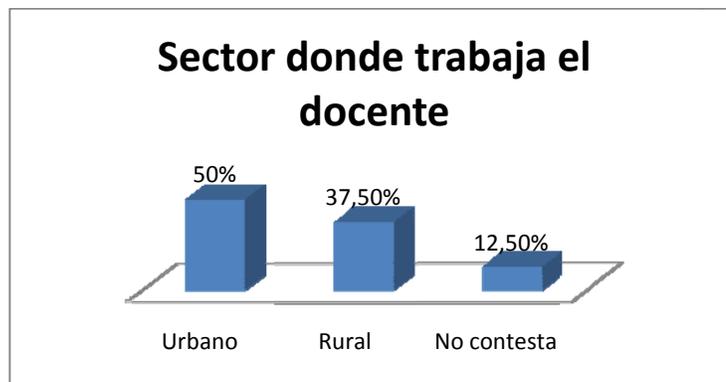
En esta tabla se ha podido constatar que el 12,5% de los encuestados graduados en la UTPL han obtenido su título de maestría en la misma universidad en la especialidad de Gerencia y Liderazgo Educativo, el 37,5% de encuestados lo ha realizado en la especialidad de Pedagogía; mientras que el 50% de la muestra no responde debido a que no han realizado estudios de maestría. Se puede afirmar por lo tanto que existe un nivel de preparación continuo bastante satisfactorio pues la mitad de docentes han realizado estudios afines a su formación en Ciencias de la Educación como es la Maestría en Gerencia y Liderazgo institucional, así como Pedagogía.

**Gráfico 3 Especialidad/o Diplomado en la UTPL (2005-2010)**



En lo concerniente a diplomados el 37,5% de las personas entrevistadas ha obtenido un diplomado en la UTPL, mientras que el 12,5% lo han conseguido en otras universidades. Se observa que el 50% no contesta debido a que no ha realizado ningún estudio de diplomado. De ahí que se puede palpar el peso que tiene la UTPL en los titulados para mantenerse en ella mejorando su formación académica y quizá porque hoy en día los requerimientos para puestos laborales son de un título de cuarto nivel. La situación es bastante parecida a la anterior, de lo que se entiende que la formación continua sería el cumplimiento por parte del docente de las exigencias que la sociedad del conocimiento le hace. Los estudios involucrados en la formación docente parten ubicando su importancia en la necesidad de “*garantizar la calidad de nuestro sistema educativo en sus diferentes niveles*” (Palomero Fernández, 2003, pág. 16).

**Gráfico 4 Sector donde trabaja el docente**



Los titulados estudiados se ubican fundamentalmente en la zona urbana, es así que, el 50% de los docentes estudiados labora en la zona urbana mientras el 37,5% trabaja en la zona rural. Se puede apreciar, por lo tanto, que los titulados laboran tanto en la zona urbana como la zona rural dependiendo de las plazas de trabajo que encuentre.

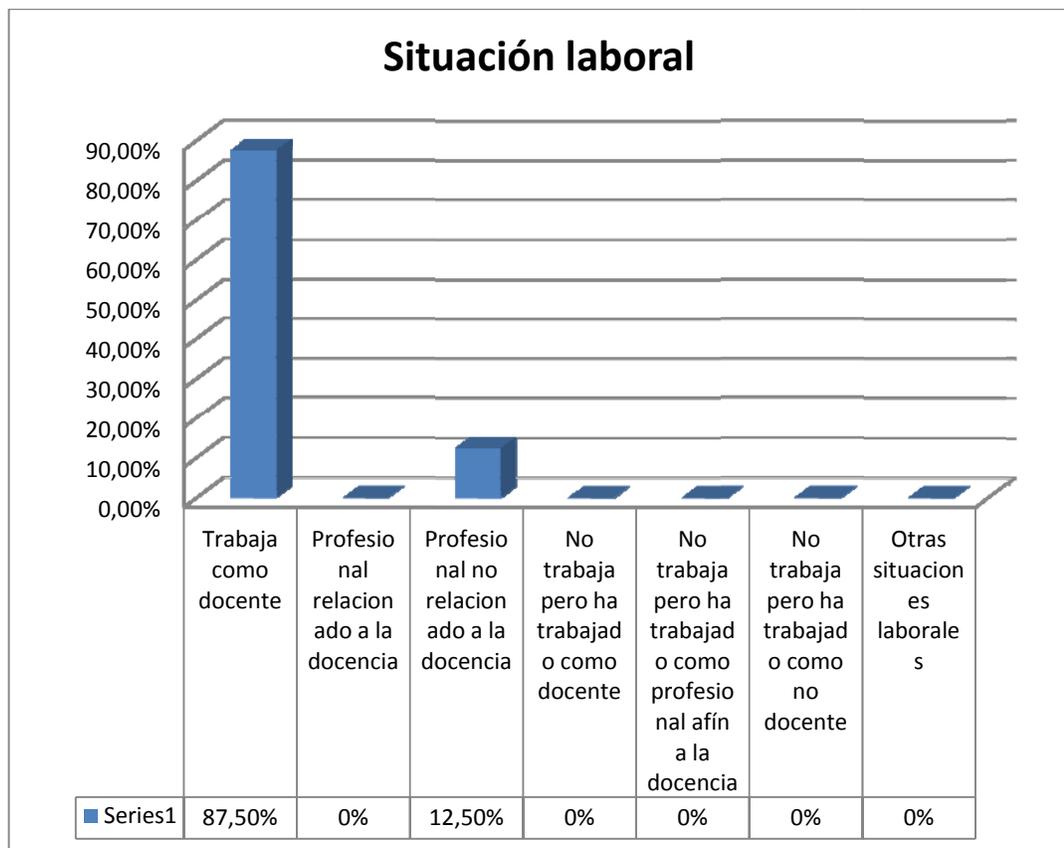
Una vez realizada las encuestas a los titulados de la UTPL y su consiguiente tabulación de datos se puede afirmar que existe mucho interés por seguir preparándose lo que nos indica que los maestros buscan el perfeccionamiento docente y es aquí donde la universidad técnica particular de Loja ha jugado un papel preponderante

brindándonos varias posibilidades de especialización lo que nos conlleva a un docente que se caracteriza por su formación continua.

## 5.2 Situación laboral

El objetivo en este caso es “*Determinar la relación entre la formación de los titulados con el ámbito laboral*” para ello encontramos datos bastante relevantes en relación a los titulados encuestados y los directivos entrevistados.

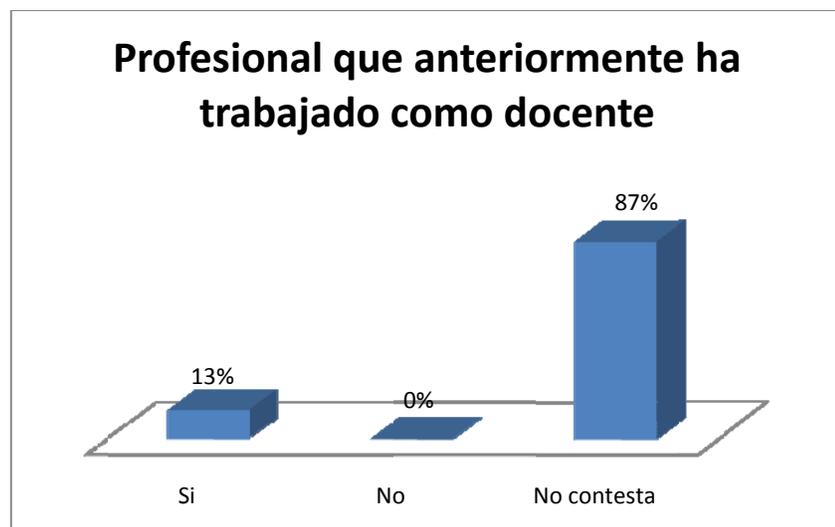
**Gráfico 5 Situación laboral actual de los titulados**



De los titulados en Ciencias de la Educación, se puede ver que el 87,5% labora como docente lo cual tiene mucho sentido al relacionar los estudios con su formación académica. Existe un 12,5% de profesionales no relacionados con la docencia. Se

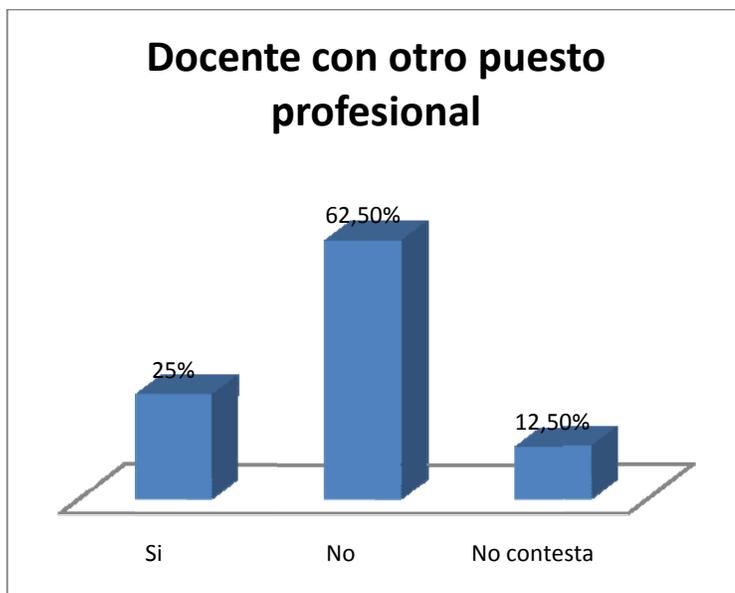
descarta la posibilidad de que existan profesionales relacionados con la docencia o que actualmente no se encuentren laborando. Datos que en definitiva son muy satisfactorios para la especialidad de Ciencias de la Educación. Al respecto, se ha postulado como una primera vía de ‘reflexión-acción’ para una reconstrucción de la imagen social del docente a la necesidad de lograr un ‘nuevo reconocimiento’ profesional del docente de educación básica y materias obligatorias (Manual del educador, 2001, pág. 62)

**Gráfico 6 Profesional que trabaja en un puesto no relacionado con la docencia que anteriormente trabajó como docente**



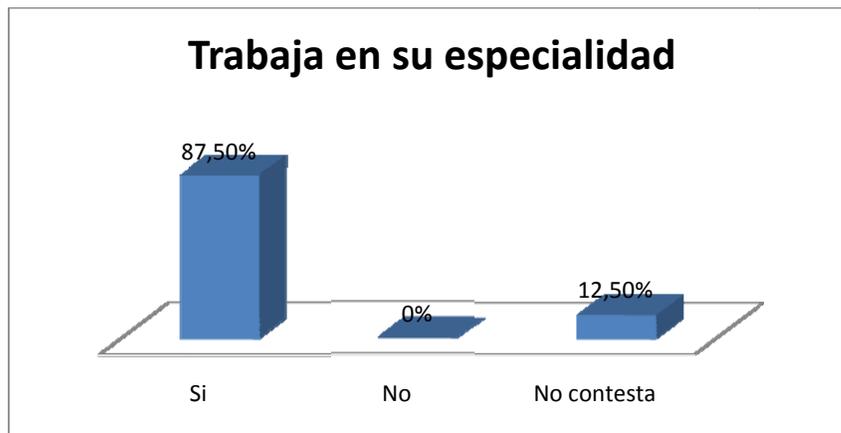
Por su parte, se sabe que existe un 13% correspondiente a un titulado en la UTPL en Ciencias de la Educación que no labora como docente y que no ha laborado como docente. El encuestado supo manifestar que estudio en la escuela de ciencias de la educación para obtener su título, ya que desde mucho años atrás se dedica a trabajar en el departamento de auditoría de una entidad bancaria la cual no le exigía de esta titulación. El 87% clasificado en el ítem no contesta se refiere a la población que si trabaja o ha trabajado como docente. Una de las razones para desertar de la docencia suelen ser los sueldos bajos. Tener salarios bajos parecería ser la condición ineludible del profesorado y su vocación, entonces, sería una fuerza “mística” de tal envergadura, que lo inmunizaría de la perspectiva de enfrentarse a salarios bajos, no obstante, incluso anteriormente se han desempeñado como docentes.

**Gráfico 7 Docente que trabaja en otro puesto profesional no relacionado a la docencia**



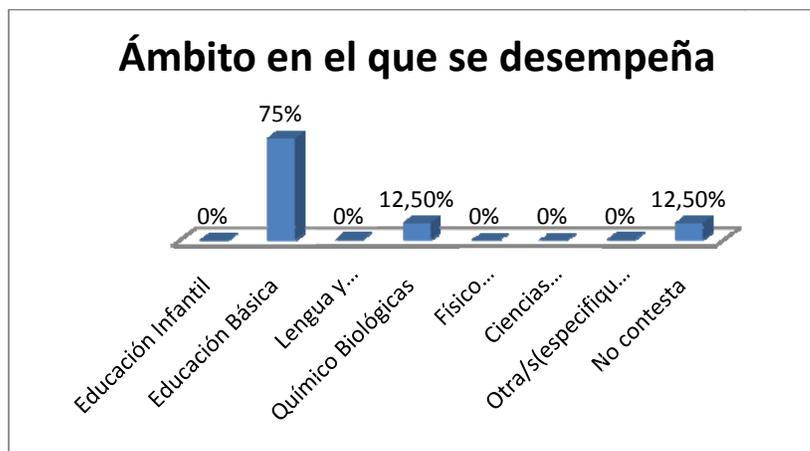
En lo que se refiere a la pregunta sobre si los titulados trabajan en otro puesto no relacionado a la docencia, el 25% manifiesta que si lo hace. El 12,5 que no contesta correspondería al titulado que no trabaja ni ha trabajado como docente. La mayoría, el 62,5%, no realiza ninguna otra actividad que no esté relacionada a la docencia, situación gratificante pues el docente tendría mayor tiempo para la planificación de sus clases. Lo cierto es que todos los titulados actualmente se encuentran laborando sea en uno o dos trabajos. En una profesión como la docencia, cuyo ejercicio está determinado por la gran variedad de situaciones que ocurren dentro y fuera del aula y por las peculiaridades de cada estudiante, peculiaridades cognitivas, sociales, afectivas, etc., un profesional de la docencia debe estar capacitado para actuar de manera eficiente e inmediata para solucionar cualquier imprevisto, cualquier particularidad, incluso si se desenvuelve dentro de otro campo profesional como es el caso del 25% de la población estudiada.

**Gráfico 8 Trabaja en el ámbito de su especialidad**



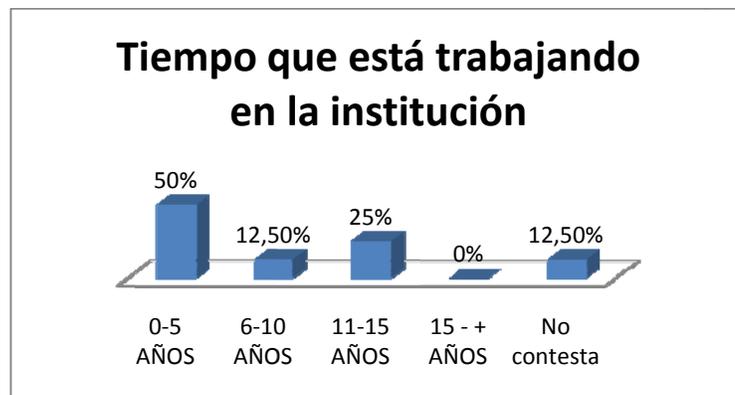
Es gratificante saber que el 87,5% de los titulados se encuentra laborando en el área de su especialidad. Solamente el 12,5% correspondiente al titulado que labora en un área no relacionada con la educación, no está laborando en su área. Es importante que el título de especialización obtenido en el pre-grado y postgrado tenga relación directa con las materias que imparte el docente. Esta situación no siempre es así, pero en esta ocasión el estudio se ve compensado por un trabajo en el área que le gusta al docente.

**Gráfico 9 Ámbito en el que ejerce como docente**



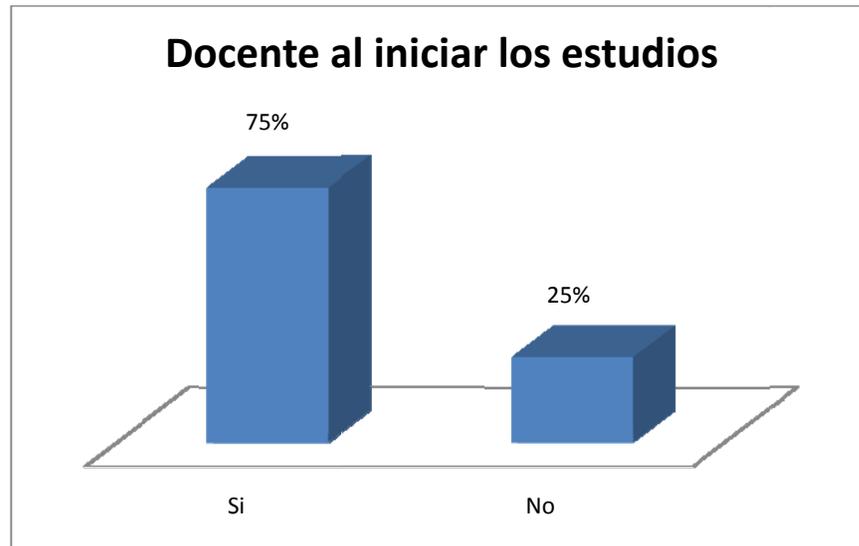
La anterior situación se aprecia justamente porque el 75% de los titulados labora en Educación Básica y el 12,5% en el área de Químico-biólogo; cabe resaltar que según con la información del gráfico uno, correspondería a las especialidades en las que obtuvieron la titulación. Situación que también depende, en este caso, de la oferta laboral que tuvieron cuando eran estudiantes motivación que los inclinó a desenvolverse en un ámbito para lo cual eligieron culminar una determinada carrera. El 12,5% que no contesta no trabaja en el área de su especialización. Una particularidad de las competencias laborales es que las cualidades de las personas para desenvolverse en un puesto profesional no dependen exclusivamente de las condiciones previas en el aspecto educativo formal, sino también del aprendizaje resultante de las experiencias directas en el lugar de trabajo.

**Gráfico 10 Tiempo de trabajo en la institución**



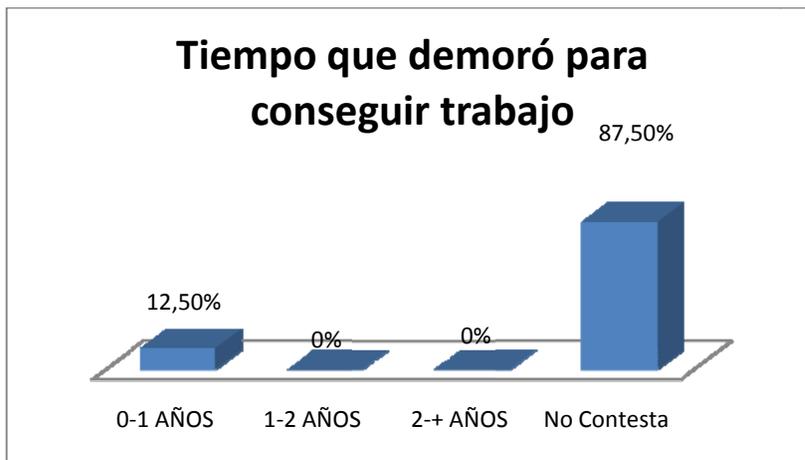
La mitad (50%) de los docentes todavía no alcanza más de 5 años en sus puestos de trabajo en la institución que actualmente se desempeñan como maestros. Existe sin embargo, un 12,5% que se encuentra en un rango comprendido entre los 6 a 10 años de permanencia en el puesto de trabajo de esta institución. Finalmente, el 25% de los titulados corresponde a aquellos que han trabajado durante más de 11 años y menos de 16 años. El 12,5% que no contesta como no ha trabajado como docente no respondió a esta pregunta. Esto nos permite observar que la mayoría de titulados de ciencias de la educación, ya se desempeñaban como docentes cuando cursaban su carrera y otros encontraron trabajo hacia la finalización de la misma.

**Gráfico 11 Al iniciar sus estudios trabajaba como**



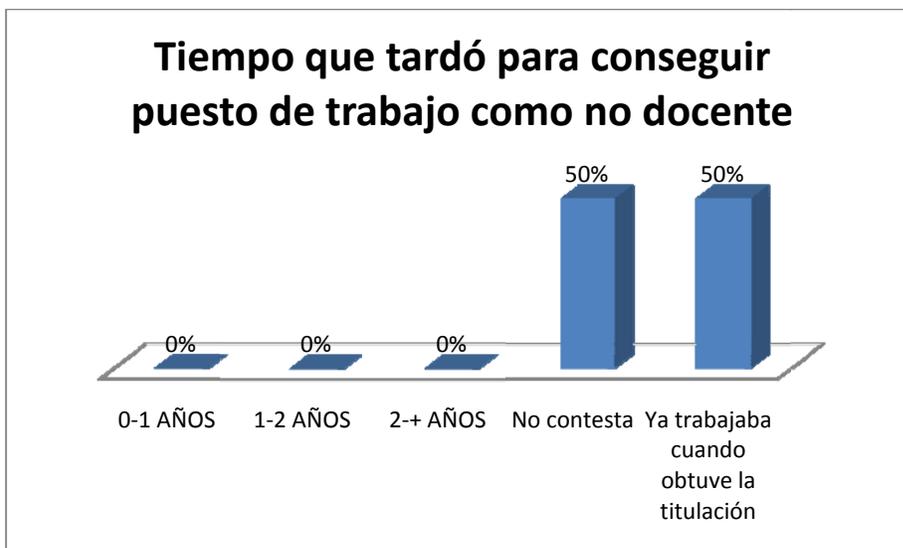
A la pregunta de que si es que estuvo trabajando como docente cuando había iniciado sus estudios, los titulados respondieron en un 75% que si estaban laborando como docentes. Un 25% descarta esta posibilidad. Ello indica que la mayoría de titulados se esfuerzan por obtener el título siempre que se les ha presentado la oportunidad de laborar como docentes. Es común que algunos bachilleres que han tenido la oportunidad de laborar en calidad de docentes, se vean en la imperiosa necesidad de estudiar para mantener su puesto de trabajo. Por otro lado, en lo que tiene que ver con las condicionantes que motivan al docente a seguir una formación continua, permanente, se conocen estudios de carácter estadístico donde se subraya la importancia absolutamente determinante que para una formación ulterior tiene el nivel de formación básica, constatando tales aseveraciones las hipótesis de gente como P. Bourdieu que presentan, a más de la formación básica, a factores como la diplomacia y la herencia cultural, como influencias sobre el desarrollo profesional, su itinerario y expectativas (Besnard, 1979, pág. 115).

**Gráfico 12 Tiempo que demoró para conseguir trabajo**



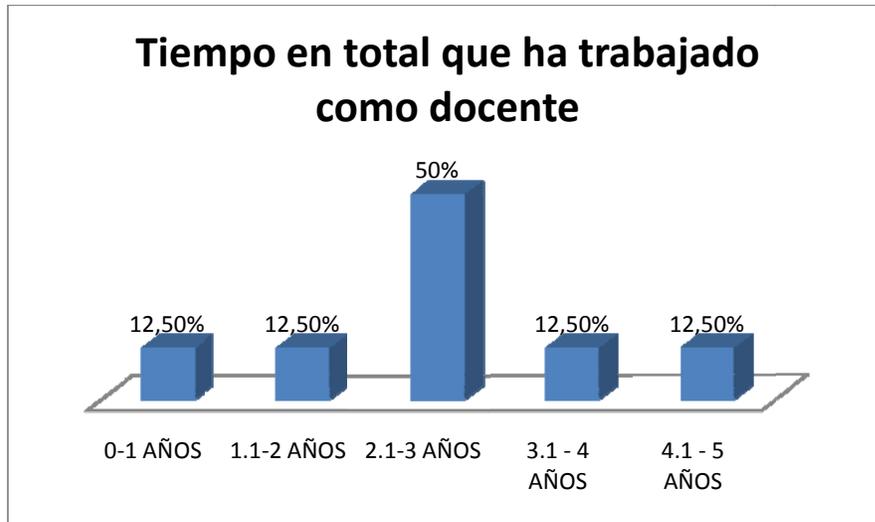
En esta tabla se observa que al 12,5% de los titulados no le tomó más de un año conseguir trabajo. Mientras que la muestra del 87,5% no supo manifestarse al respecto por cuanto no se encontraba dentro de esta situación, lo que quiere decir que ya se encontraba trabajando al momento que consiguió la titulación. Esto se demuestra, por otro lado, que las inclinaciones docentes se complementan con la práctica educativa en el ejercicio profesional y el estudio simultaneo en Ciencias de la Educación.

**Gráfico 13 Tiempo para conseguir puesto de trabajo no docente**



En cuanto a trabajos no relacionados con la docencia que los titulados ejercen o han ejercido en los últimos años, se debe notar que existe un 50% de titulados que manifiesta que ya trabajaba como docente al momento en que obtuvo su titulación, el otro 50% no contesta debido a que no es la situación que les caracterizaba.

**Gráfico 14 Tiempo trabajado en total como docente**



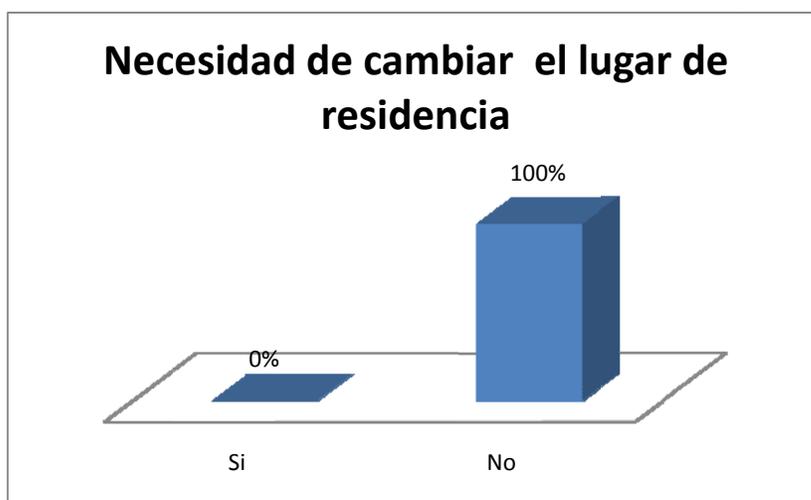
A nivel general, laborando como docentes desde que obtuvieron la titulación, los titulados manifiestan en un 50% que llevan trabajando como tales más de dos años y menos de tres. Sin embargo, existe una equitativa distribución del otro 50% entre aquellos que llevan menos de un año como docentes titulados, más de uno pero menos de dos, más de tres pero menos de cuatro, así como aquellos que tienen más de cuatro años pero menos de cinco como docentes titulados; distribución que corresponde al 12,5% para cada una. La profesión se considera como una especie de vocación, lo cual no quiere decir que uno esté llamado a ella desde la infancia, sino que cada profesión exige contar con unas aptitudes determinadas para su ejercicio y con un peculiar interés por la meta que esa actividad concreta persigue.

**Gráfico 15 Tiempo trabajado en un puesto profesional no docente desde la titulación**



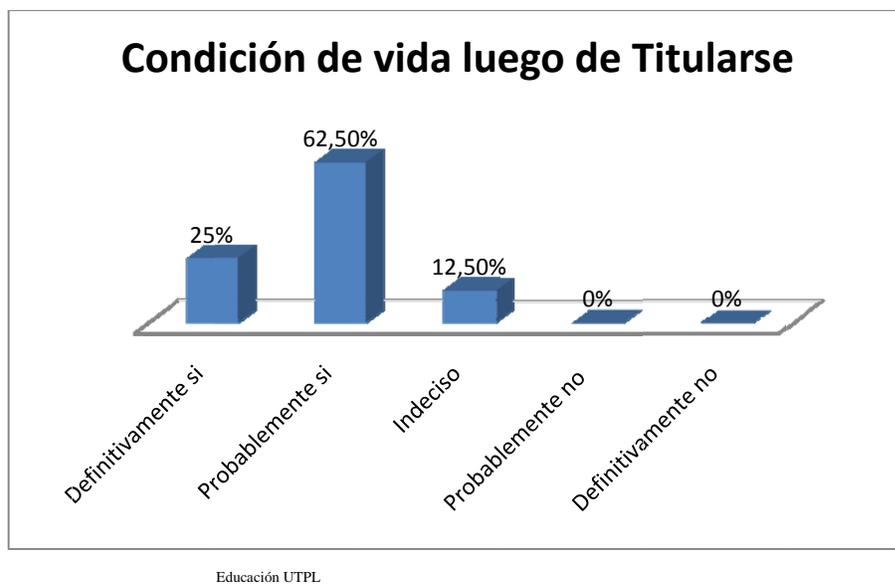
La mayoría de docentes, correspondientes al 62,5% manifiesta no haber trabajado en un puesto profesional no docente desde que obtuvo la titulación. Sin embargo el 37,5% que si lo ha hecho sostiene que no ha durado más de un año en dicho puesto de trabajo. Esto nos permite inferir que no existen titulados que actualmente no estén trabajando.

**Gráfico 16 Su trabajo actual le demandó cambiar el lugar de residencia**



Por otro lado a la interrogante si su último empleo le demandó cambiar el lugar de residencia, el 100% de los encuestados manifestaron que sus trabajos no les han exigido un cambio de lugar de residencia, pues aunque el 37,5% que muestra el gráfico cuatro, trabaja en el sector rural les permite trasladarse en el día a sus lugares de trabajo, pues su desempeño laboral es en cantones cercanos a la urbe. En este sentido, los docentes no han infringido en gastos que implica el cambio de residencia.

**Gráfico 17 Condición de vida luego de titularse en la UTPL**



Para la mayoría de titulados en ciencias de la educación, la condición de vida luego de titularse probablemente si ha mejorado, al menos así lo sostiene el 62,5% de ellos. Un 25% de los docentes titulados sostiene que definitivamente si ha mejorado su condición de vida una vez que ha obtenido titulación en la UTPL. Aunque un 12,5% estuvo indeciso a expresarse, nótese que ninguno de los titulados sostiene que no ha mejorado su condición de vida. Al respecto, la ley de educación es muy clara, al señalar que el docente tiene derecho a la estabilidad en el cargo y a las garantías profesionales establecidas legalmente.

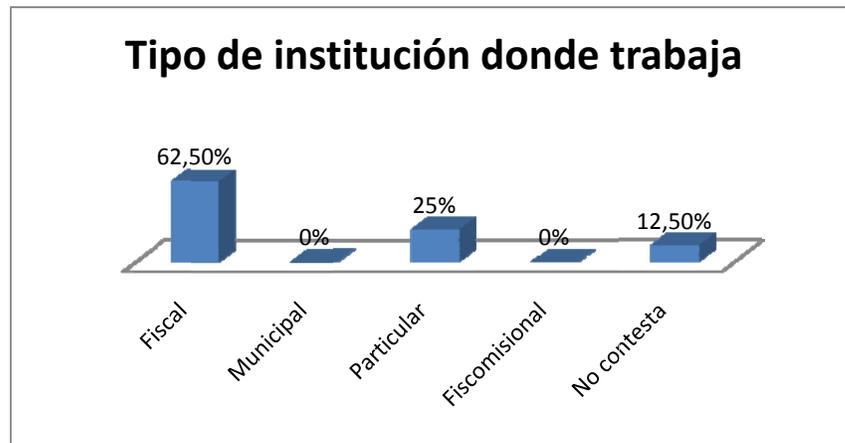
En conclusión, se puede percibir una situación positiva en los titulados en Ciencias de la Educación especializados mayoritariamente en Educación Básica, pues la

mayoría labora como docente sin tener que recurrir a otras actividades profesionales. Tienen, por lo que se ha podido observar, una estabilidad laboral que les ha permitido estudiar mientras trabajaban como docentes. Esta situación ha hecho que no se vean obligados a cambiar el lugar de residencia en ningún momento en su búsqueda de trabajo, lo cual ha producido más satisfacciones que finalmente han elevado la condición de vida de los docentes titulados en la UTPL.

### 5.3. Contexto laboral

Para “Reconocer el contexto institucional-laboral de los titulados de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UTPL” ha sido necesario indagar por medio de la encuesta a los docentes y la entrevista a los directivos de la institución, cuyos resultados pasamos a explicarlos a continuación con la ayuda de gráficos estadísticos.

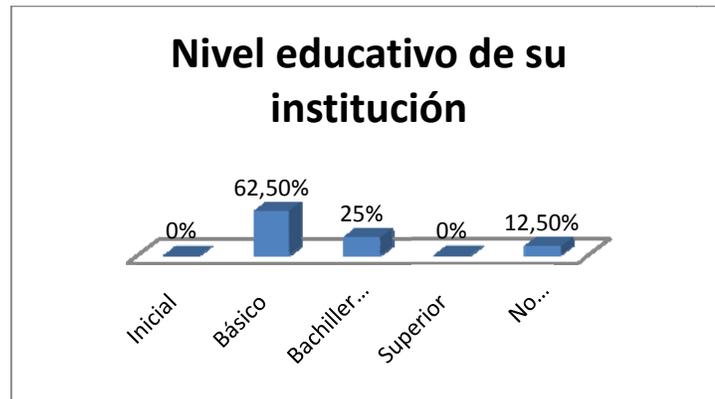
**Gráfico 18 Tipo de institución educativa**



En cuanto al tipo de institución donde laboran la mayoría de docentes entrevistados, es de carácter fiscal, ahí se desenvuelve el 62,5% de titulados encuestados. Un 25% de titulados señala que trabaja en un establecimiento particular. El 12,5% no contesta debido a que no labora en la docencia. Ello expresa que la mayoría de titulados acceden en este caso a los establecimientos fiscales, a demás cabe resaltar

que la nueva ley de educación exige que los docentes deben ser titulados de tercer nivel, lo cual significa mayor estabilidad laboral y mejor remuneración económica.

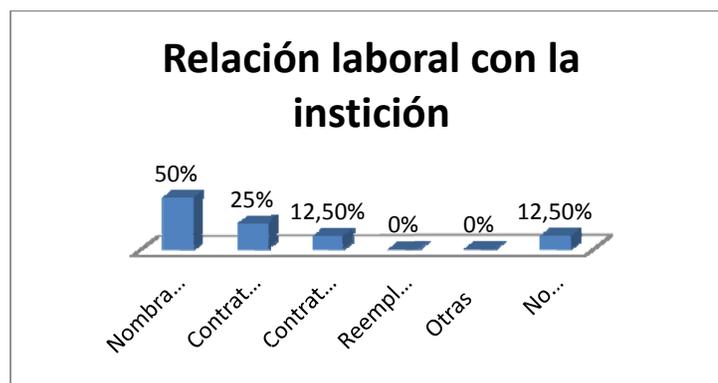
**Gráfico 19 Nivel que ofrece su institución educativa**



in UTPL

En cuanto al nivel educativo en el cual ejercen la docencia los titulados de la UTPL, el 62,5% corresponde al nivel básico y tan sólo el 25% se desempeñan en el nivel de bachillerato. El 12,5% no contesta pues no se desempeña en el área de la docencia. Obviamente, existen más estudiantes y un público más amplio en los diez años de Educación Básica que en los tres años de Bachillerato. Por lo tanto, es más fácil conseguir sujetos titulados en este nivel que en los de otros grados superiores. Ello, sin embargo, no implica que la labor sea más fácil o que el nivel de profesionalismo sea inferior, el docente, sin importar el nivel de enseñanza está llamado a una formación continua en cualquier nivel de enseñanza.

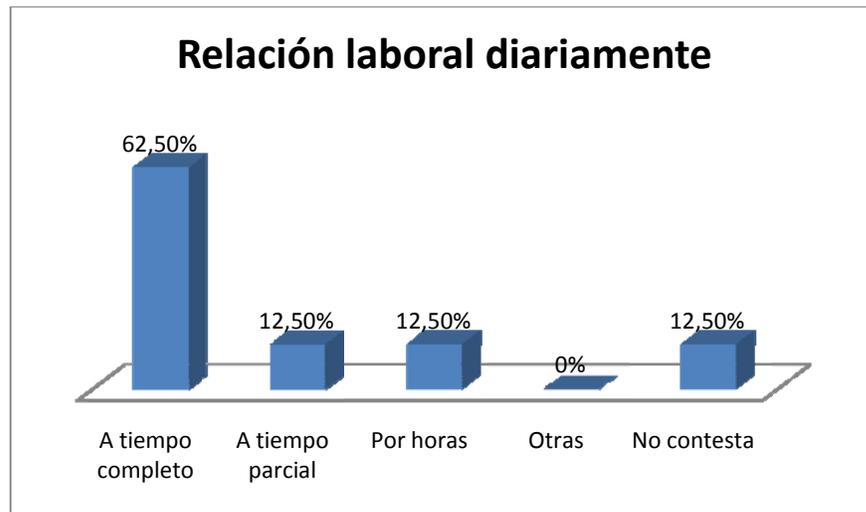
**Gráfico 20 Tipo de relación laboral con la institución**



in UTPL

El 50% de los titulados estudiados tiene una relación laboral con la institución con nombramiento en el caso de los puestos públicos. El 25% manifestó que tiene un contrato indefinido, mientras que tan sólo un 12,5% manifiesta que mantiene un contrato ocasional y el 12,5% no contesta por no trabajar en el ámbito de la docencia. De esta manera, se puede afirmar que la mayoría de titulados en la UTPL goza de estabilidad laboral en las instituciones donde laboran.

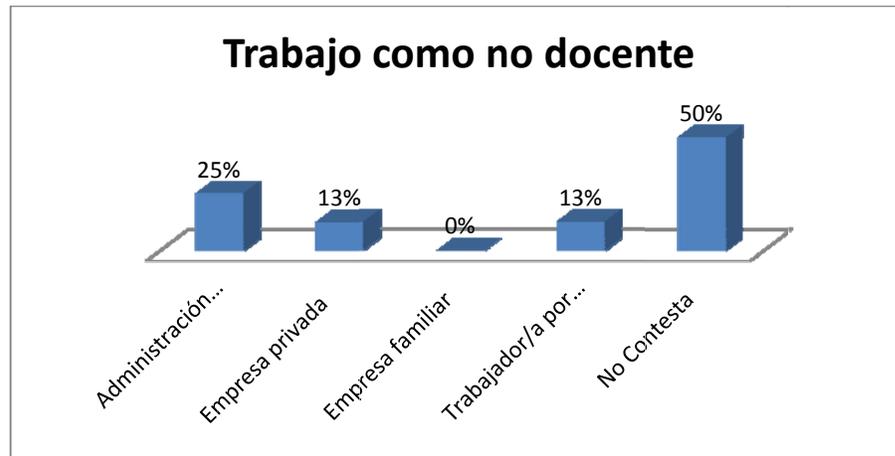
**Gráfico 21 Tipo de relación laboral de acuerdo al tiempo de dedicación**



La relación laboral que mantiene con la institución en un 62,5% es a tiempo completa. Un 12,5% sostiene que su trabajo es a tiempo parcial, mientras otro 12,5% señala que su trabajo de desarrolla por horas. Las Ley Intercultural de Educación, promueve una mejor remuneración y mayor permanencia en el plantel ya sea preparando clases, calificando, atendiendo a estudiantes y/o padres de familia para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Al respecto se debe recordar que estudios realizados en Norteamérica señalan que *“un 66% de las muestras de profesores de la enseñanza pública elegirían otra profesión si se les diera la oportunidad de empezar de nuevo la carrera, sobre todo los graduados de mayor rendimiento”* (Biddle, Good, & Goodson, 2000, pág. 86) Entre muchas cosas, esto supondría que las instituciones no han respondido adecuadamente a los objetivos profesionales –o que dichos objetivos

han sido poco realistas– ya que, a su vez, las influencias sociales y económicas no motivan a la entrada y la permanencia de los docentes más talentosos.

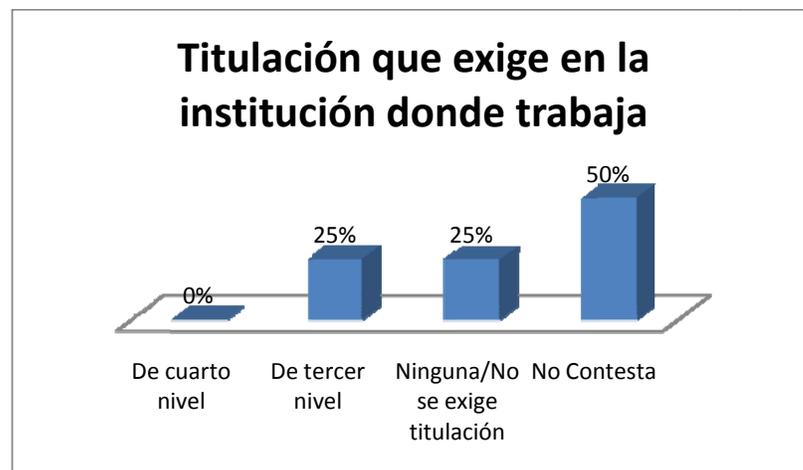
**Gráfico 22 Empresa en la que trabaja o trabajaba como no docente**



Educación UTPL

Los trabajos desempeñados como no docentes, en un 25% corresponden a la administración pública, un 12,5% a la empresa privada e igualmente en un 12,5% corresponde al trabajo por cuenta propia. El 50% por no tener un trabajo como no docente no contestó a esta pregunta. Es importante conocer que el título en Ciencias de la Educación le permite al profesional ejercer otro tipo de trabajos como los expuestos en el gráfico.

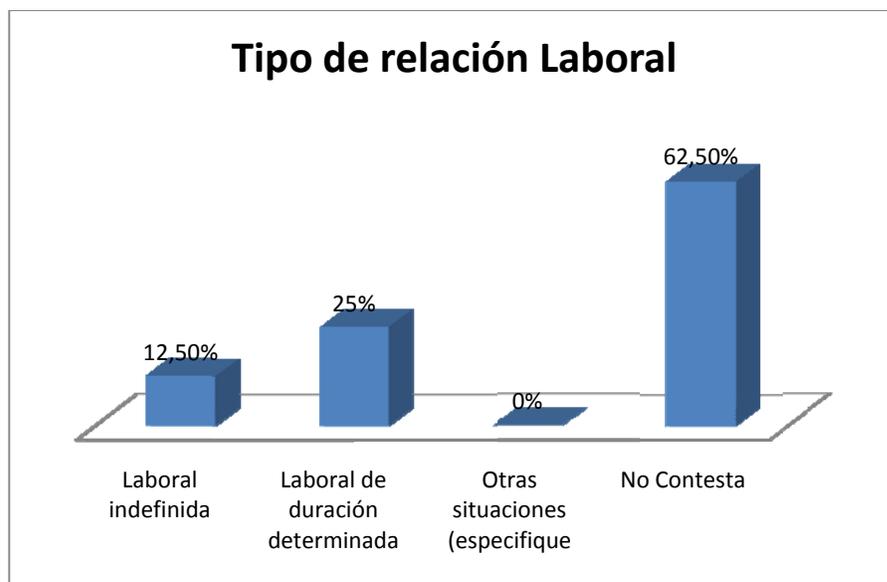
**Gráfico 23 Titulación exigida**



•

El 25% de titulados manifiesta que en la institución que anteriormente laboraban como no docentes, se les exigía título de tercer nivel para poder ejercer la profesión. El otro 25% manifiesta que no se les exige titulación. Un 50% de titulados no responde por no encontrarse en la situación a la que se enfoca la pregunta. Curiosamente en ninguno de los trabajos expuestos, existe la exigencia de obtener cuarto nivel de estudios. No deja de ser curioso, del mismo modo que, existan entidades educativas o administrativas que no exijan ningún tipo de titulación.

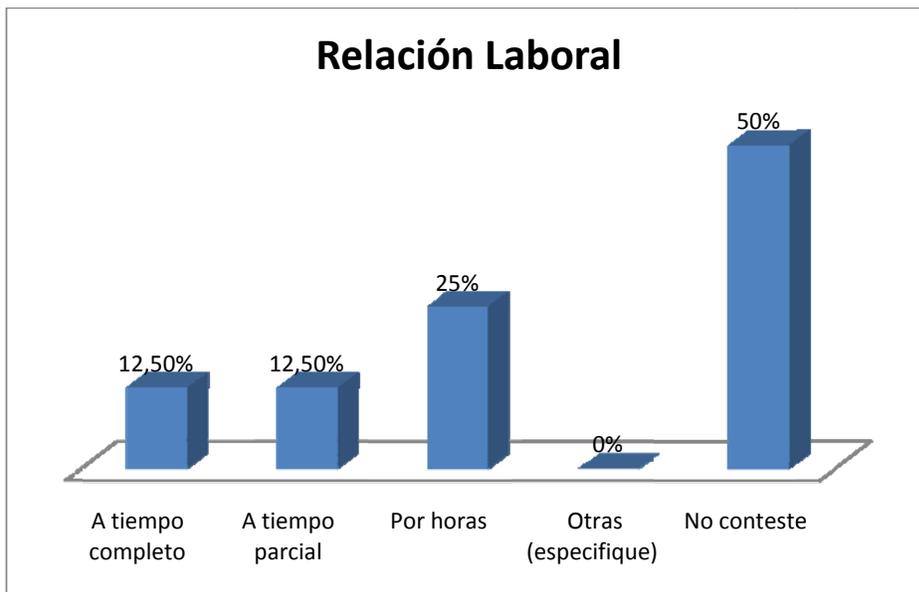
**Gráfico 24 Tipo de relación laboral**



Educación UTPL

El tipo de relación laboral, como no docente, por lo tanto, en un 12,5% corresponden a una de carácter indefinido. El 25% manifiesta que la relación laboral es de duración determinada. No obstante, el 62,5% se ubica en no contestar, pues sus trabajos son como docentes. Lastimosamente el 25% de docentes está no podrá encontrarse satisfecho a completitud pues no sabe cuándo terminará su relación laboral.

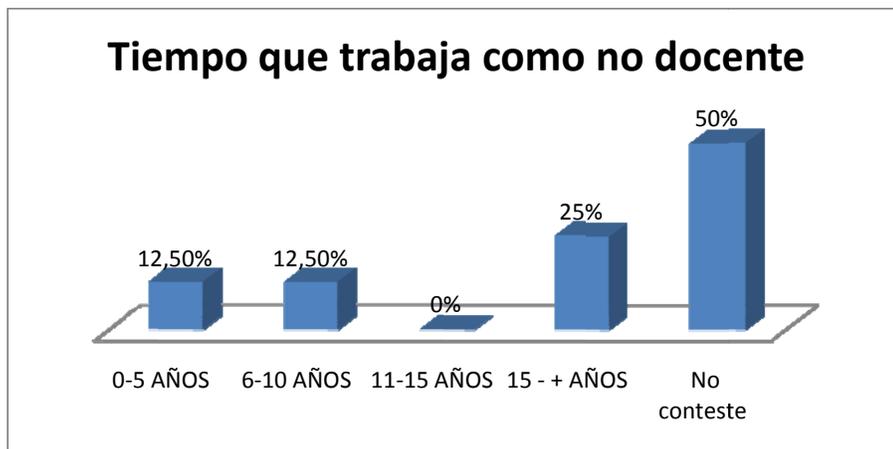
**Gráfico 25 Relación Laboral es o era:**



ucación UTPL

La relación laboral como no docente además particularmente era por horas siendo estos en un 25%. A tiempo completo únicamente sostiene que mantenía a un 12,5% de titulados, a tiempo parcial a otro 12,5%. Sin embargo, el 50% de titulados no responde. Esto supone que no tenían ningún tipo de relación laboral como no docentes anteriormente al ejercicio docente. La deserción de la docencia es el colofón de toda una trayectoria de insatisfacciones, malas interpretaciones y falta de compromiso por la que transitan los profesionales de la educación, especialmente cuando el docente no tiene una relación laboral estable con la institución empleadora.

**Gráfico 26 Tiempo que lleva trabajando o trabajó como no docente**



PL

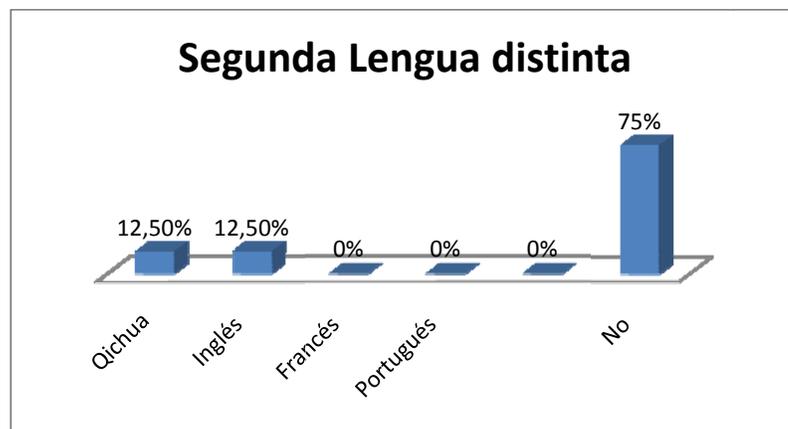
El tiempo que trabaja como no docente, incluidos los casos de los docentes que tienen dos trabajos, en un 25% manifiesta que tienen más de 15 años laborando como no docentes, en un 12,5% están aquellos que tienen menos de 5 años laborando como no docentes e igualmente menos de 10 años pero más de 11 años. El 50% no contesta pues en ninguna ocasión se ha desempeñado en un trabajo no docente.

En conclusión, se puede decir que, la mayoría de titulados en la UTPL que laboran en calidad de docentes y que han podido acceder a establecimientos fiscales, no siempre con nombramiento, se encuentran en una mejor situación laboral que los no docentes o profesionales relacionados a la docencia, pues estos últimos no tienen una estabilidad laboral ni exigencias de su titulación como docentes en los puestos de trabajo donde se han mantenido laborando por varios años.

#### 5.4. NECESIDADES DE FORMACIÓN

El propósito de “Identificar las necesidades de formación en base al mercado laboral (desde los directivos y/o empleadores)” permitiría identificar claramente a la UTPL cómo mejorar la formación profesional docente.

**Gráfico 27 Segunda Lengua distinta al español**

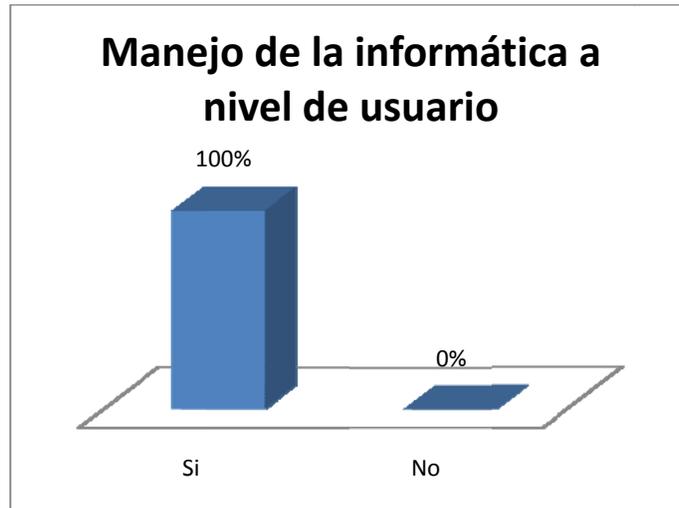


PL

El 75% de los encuestados no contesta por no hablar una segunda lengua distinta al español. Tan sólo el 25% de los docentes se comunica con soltura en una segunda

lengua distinta al español. El 12,5% pertenece a la lengua ancestral Quichua y un 12,5% al inglés. Se advierte claramente la necesidad de formación de conocimiento de otras lenguas en los titulados en la UTPL.

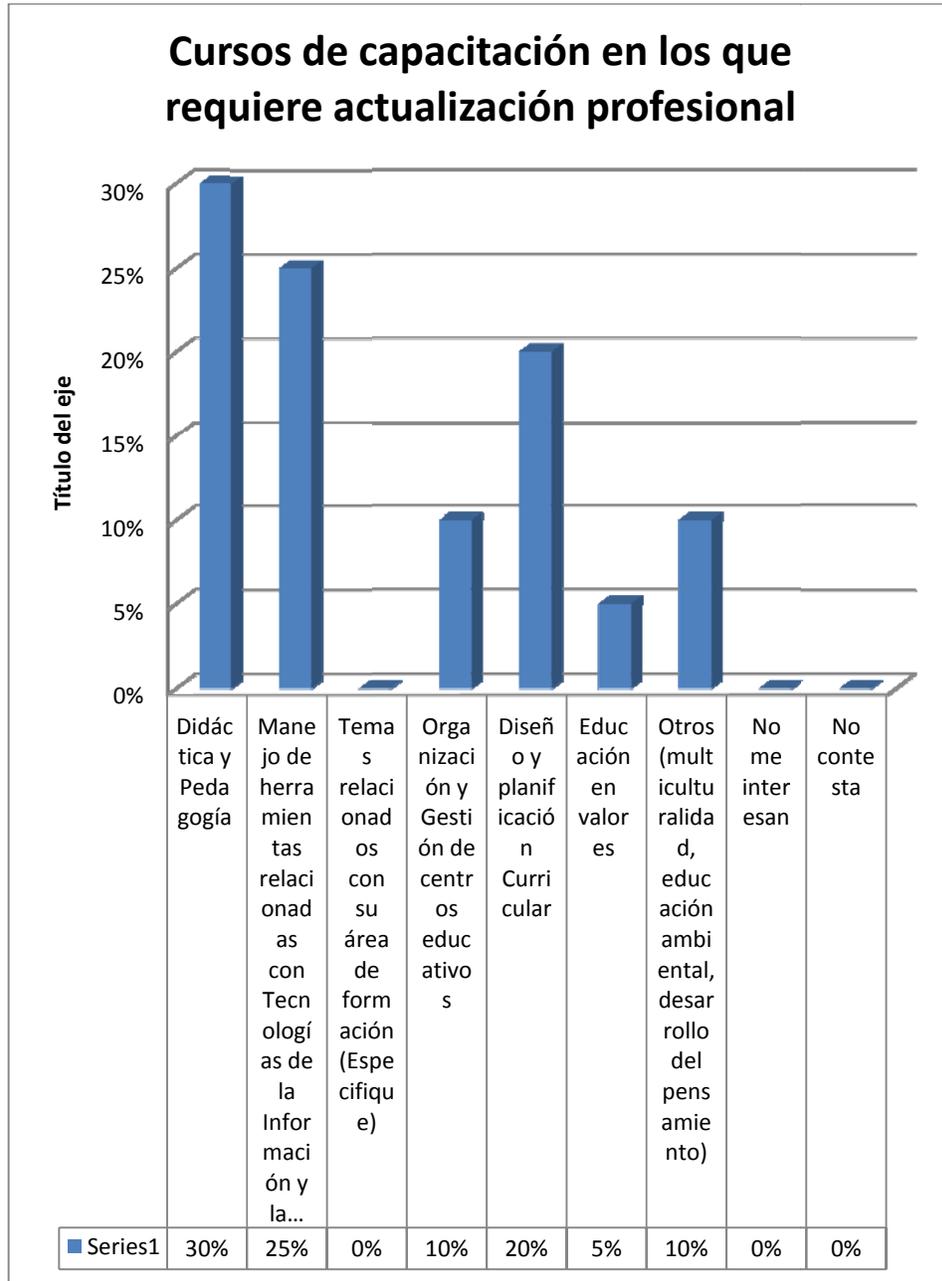
**Gráfico 28 Manejo de la informática a nivel de usuario**



Un elemento a favor es que el 100% de los titulados encuestados manejan informática a nivel de usuario sin problemas, así lo manifiestan en la encuesta realizada. La gran cantidad de conocimientos y saberes en los más variados campos científicos a los que tiene acceso el individuo y la sociedad a través de los medios tradicionales o de los nuevos medios de información (pensemos inmediatamente en el Internet), exigen por parte de los docentes ya no el conocimiento cabal de muchas asignaturas, sino más bien, el asumir la función de intermediarios entre sus estudiantes y las infinitas posibilidades del saber.

Las TIC demuestran una dinámica y un desarrollo imparable, lo que nos lleva a considerar la necesidad de que la educación debe adquirir una “*visión de aceptación e integración*” *MANUAL DEL EDUCADOR* (2001, pág. 61) hacia todos los nuevos campos del conocimiento, la tecnología y la cultura.

Gráfico 29 Cursos de capacitación que requieren actualización profesional



ucación UTPL

Por su parte, los docentes sostienen que requieren de capacitación y actualización profesional en varias áreas. El 30% sostiene que requiere formación en didáctica y pedagogía, eso denota el compromiso con la profesión que mantienen los docentes de la UTPL o los cambios que suceden a diario en el proceso de enseñanza

aprendizaje, lo cual requiere una constante preparación. En menor escala, 25%, manifiesta que requiere capacitación en el manejo de herramientas relacionadas con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). A continuación, el 20%, de docentes manifiestan que requieren de capacitación en diseño y/o planificación curricular. El 10% de los docentes proponen capacitación en organización y gestión de centros educativos, así como otro 10% requiere capacitación en multiculturalidad, educación ambiental y desarrollo del pensamiento finalmente el 5% considera pertinente capacitación en educación de valores.

En definitiva, las necesidades de formación de los docentes están orientadas fundamentalmente al aprendizaje de otras lenguas ya sean ancestrales ecuatorianas o extranjeras como es el tan mentado y necesitado inglés. Afirman los docentes que manejan la Informática a nivel de usuarios, sin embargo, paradójicamente, luego de solicitar cursos sobre didáctica y pedagogía, el curso que más les llama la atención es sobre el manejo de herramientas relacionadas con Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC). Otra evidente necesidad es la formación en diseño y planificación curricular.

Por otro lado, es importante conocer los requerimientos de las instituciones donde laboran estos docentes de acuerdo a la **visión de sus directivos**. La entrevista dirigida a una autoridad, muestra y confirma la necesidad de profesionalizarse para acceder a la carrera docente, debido que exigencias en las instituciones de enseñanza escolar son en primera instancia tener el título de tercer nivel. Otros elementos que se complementan con la postulación a un cargo docente son valores, entrega y actividad incondicional a la institución.

Cuando se le preguntó al rector de la institución ¿qué tipos de incentivos se tienen considerados por parte de la Institución educativa?, él manifestó que el mejor incentivo es la permanencia en la entidad educativa. Por su parte, la autoridad también señala que las expectativas trazadas sobre los titulados de la UTPL son el cumplimiento de labores y la entrega a la institución.

El vicerrector manifiesta que además de la carga docente, los docentes titulados en la UTPL realizan otras actividades como la alfabetización y la coordinación de tecnología.

Los directivos de la institución manifiestan haber recibido solicitudes de empleo, sostiene que son aproximadamente veinte las solicitudes. Además, manifiesta que requiere un número de tres docentes con título de tercer nivel en las áreas de Químico-Biológicas, Lenguaje y Comunicación, así como Matemáticas. No obstante, los directivos manifiestan que los docentes que recién ingresan suelen experimentar, presentan vacíos de conocimientos y son muy obedientes. En contraste, los docentes con experiencia se manifiestan como seguros de sí mismos, manejan bien los conocimientos y finalmente encuentra que algunos docentes son desobedientes.

El directivo de la institución educativa a la cual se pudo realizar la entrevista nos informó en relación al mejoramiento y desarrollo profesional que no cuenta con una planificación de programas de formación continua en los últimos años, malestar que aqueja a varias instituciones educativas, que probablemente debido a los presupuestos designados no hacen posible una capacitación regular al docente.

De esta manera se ha podido observar y tener una visión acertada de los requerimientos y actitudes que la institución demanda en cuanto a su profesorado, resumiéndose que la escuela actual necesita un desempeño profesional y personal de alta calidad en los docentes.

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 6.1 CONCLUSIONES:

1. Se lograron cumplir con las expectativas investigativas teóricas en torno a la situación laboral docente en la que se advierte que la formación continua es muy importante no solamente a nivel específico sino también a nivel general.
2. En cuanto al contexto laboral a nivel ecuatoriano e institucional ha entrado en un proceso de cambios profundos tras la reforma de los instrumentos legales y de planificación suscitados en los últimos tiempos a fin de que la educación, conjuntamente con la legislación educativa, esté acorde a las nuevas necesidades sociales de la época.
3. Las políticas micro-institucionales son una obligación de las instituciones de orientar las actuaciones de modo que se desarrollen de manera coordinada y coherente.
4. En cuanto a las necesidades de formación profesional, requieren de un profesional competente. Ser competente en el mundo de la docencia, implica tres elementos fundamentales: capacidad, competitividad e incumbencia, para finalmente abordar los elementos constitutivos de la competencia.
5. Para el estudio de campo se recurrió a un número de titulados que fueron encuestados así como a los directivos quienes fueron entrevistados mediante la utilización de instrumentos que permitieron obtener información tanto cualitativa como cuantitativa.
6. En el análisis y tratamiento de la información se pudo percibir que la situación laboral de los titulados de la UTPL tienen una formación y ejercicio afín a la docencia.
7. La situación laboral de los titulados estudiados, mayormente se refleja en la estabilidad laboral que tienen los mismos pues la mayoría mantiene una relación fija con la institución estudiada.
8. En cuanto al contexto laboral, fundamentalmente es de carácter fiscal en las cuales han adquirido nombramiento y mantienen un trabajo a tiempo completo.

9. Los directivos sostienen que existe diferencias en la pericia e irresponsabilidad de los docentes con experiencia en contraste con los docentes novicios a quienes miran como inexpertos y muy obedientes a las normas institucionales.
10. Los docentes afirman que sus necesidades prioritarias de formación deben estar enfocadas en la formación didáctica y pedagógica, así como el manejo correcto de las TICs.
11. En fin la presente investigación constituye un aporte significativo para la identificación de las necesidades de formación en base al mercado laboral y que pueden ser de gran valía para las generaciones futuras.

## **6.2 RECOMENDACIONES:**

1. Se recomienda la implementación de programas de capacitación continua en los centros educativos.
2. Se sugiere la redacción de un convenio entre la UTPL y la entidad educativa para que se implementen cursos, pasantías y otras actividades afines a la capacitación de los docentes.
3. Implementación de equipos tecnológicos e internet gratuita para los docentes para que puedan acceder a las nuevas tecnologías y herramientas didácticas para que los docentes se actualicen y tomen la iniciativa autodidáctica.
4. Se recomienda una mejor promoción de los postgrados a los docentes a fin de que estén enterados de los programas de la UTPL para que puedan acceder a la educación académica formal
5. Se sugiere que se realice un seguimiento al desenvolvimiento profesional de los docentes estudiados a fin de conocer su situación laboral en relación a su formación académica.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arregui, M. Á., Cassal, N., Joancomartí, R., Pérez, J., & Villalba, J. (Edits.). (1999). Enciclopedia general de la educación. Barcelona: Océano.
- Besnard, P. &. (1979). La educación permanente (1a ed.). (A. Vives, Trad.) Barcelona, España: Oikos-Tau s.a ediciones.
- Biddle, B. J., Good, T. L., & Goodson, I. F. (2000). La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar. (J. Bayo Margalef, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Blase, J. (2000). La micropolítica de la enseñanza. En B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson, La enseñanza y los profesores II (J. Bayo Margalef, Trad.). Buenos Aires: Paidós.
- Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson, La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar (J. Bayo Margalef, Trad., 1a ed., Vol. 1). Buenos Aires: Paidós.
- Cárdenas Colmener, A. L., Rodríguez Céspedes, A., & Torres, R. M. (2000). El maestro, protagonista del cambio educativo. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Corporación de Estudios y Publicaciones. (2005). Ley de carrera docente y escalafón del magisterio. Reglamento, legislación conexas, concordancias (Primera edición ed.). Quito, Pichincha, Ecuador: Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Delors, J. (2000). La educación encierra un tesoro. Barcelona: Editorial de la Unesco.
- De Azevedo, F. (1973). Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales (Novena edición ed.). (E. De Champourcin, Trad.) México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- De La Orden Osuna, F., & Navarro Barcia, A. I. (Edits.). (2002). Enciclopedia de Pedagogía (Vol. IV). Madrid: Espasa-Calpe.
- Flórez Ochoa, R. (2005). Pedagogía del conocimiento (2da ed.). (L. Solano Arévalo, Ed.) Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.

- Lorenzo, M. (2003). Nuevos modelos de escolarización. Temáticos Escuela Española , 23-28.
- Manual del educador. Recursos y técnicas para la formación en el siglo XXI. (1a ed., Vol. 1ro). (2001). Barcelona, España: Parramón ediciones.
- Martínez Preciado, J. F. (2008). Mejora de los centros educativos y gestión local. En C. Crespo Burgos (Ed.), Hacia una educación de calidad en el Ecuador. Enfoques y experiencias innovadoras. (págs. 79-94). Cuenca-Loja-Quito: Promebar, Procetal.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la "escuela-educadora". Revista Complutense de educación , XVII (1), 51-64.
- Parramón ediciones. (2001). Manual del educador. Recursos y técnicas para la formación en el siglo XXI. (1a ed., Vol. 1ro). Barcelona, España: Parramón ediciones.
- Perlo, C. (1998). Hacia una didáctica de la formación docente. Rosario: Homo sapiens ediciones.
- Rodríguez Gómez, J. M. (Agosto de 2003). De la noción de calificación a la noción de competencia: sugerencias para el profesorado. (P. Palomero, Ed.) Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado , 95-107.
- Santos Aguado, M. C. (2000). Reseña del libro "Hacia una educación de calidad" de R. Pérez Juste. Cuadernos de trabajo social. (13), 369-380.
- Soto Acosta, W. (2004). Globalización y Universidad: los estudios humanísticos. Comunicación , XIII (2), 73-77.
- Taberner Guasp, J. (1999). Sociología y Educación. Madrid, España: Tecnos.
- Venegas, H. (2008). Educación de calidad para todas y todos: una propuesta ciudadana para el ejercicio de derechos en el ámbito educativo. En C. Crespo Burgos (Ed.), Hacia una educación de calidad en el Ecuador. Enfoques y experiencias innovadoras. (págs. 63-77). Cuenca-Loja-Quito: Promebar, Procetal.

## LINCOGRAFÍA

- Andrade Cázares, R. A. (8 de Septiembre de 2008). El enfoque por competencias en la educación. Recuperado el 29 de Enero de 2011, de Ideas Concyteg:  
[http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008\\_EL\\_ENFOQUE\\_POR\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_EDUCACION.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf)
- Barrios R., O. (s.f.). La formación docente: Teoría y práctica. Recuperado el 12 de Febrero de 2011, de [http://www.umce.cl/~cipumce/educacion/bases/la\\_formacion\\_docente.html](http://www.umce.cl/~cipumce/educacion/bases/la_formacion_docente.html)
- Camargo Abello, M., & otros, y. (s/a). Las necesidades de formación permanente del docente. Recuperado el 17 de Diciembre de 2010, de Revista electrónica Educación y educadores Vol. 7:  
[http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2041051](http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2041051)
- Cifuentes, Mario. El concepto de competencias para la educación:  
<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/870/1/T595-MGE-Cifuentes-Educaci%c3%b3n%20por%20competencias.pdf> (visitada 29-01-2011)
- Congreso Internacional:  
[http://sicevaes.csuca.org/attachments/134\\_LA%20FORMACI%C3%93N%20POR%20COMPETENCIAS%20EN%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR..PDF](http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_LA%20FORMACI%C3%93N%20POR%20COMPETENCIAS%20EN%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR..PDF) (visitada 28-01-11)
- Cortina, A. (20 de febrero de 1998). ÉTNOR. Recuperado el 14 de noviembre de 2010, de <http://www.etnor.org>
- El enfoque por competencias en la educación  
<http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/Mesa%203/ponencia6.pdf> (visitada 3-02-2011)
- El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario:  
[http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia\\_212.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_212.pdf) (visitada 3-02-2011)

- Evaluación por competencias en el proceso de formación integral: [http://www.pucpr.edu/vpaa/oficina\\_revision\\_curricular/Documentos/evaluacion\\_por\\_competencias.pdf](http://www.pucpr.edu/vpaa/oficina_revision_curricular/Documentos/evaluacion_por_competencias.pdf) (visitada 4-02-2011)
- Huerta Amezola, J. J., Pérez García, I. S., & Castellanos Castellanos, A. R. (s.f.). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Recuperado el 10 de Febrero de 2011, de <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>
- Informe DeSeCo. <http://www.oecd.org> (visitada 14-01-2011)
- La educación por competencias en el currículo de educación básica. <http://meb.sev.gob.mx/difusion/anto1/16.pdf> (visitada 13-02-2011)
- Las competencias en la educación superior <http://www.dqm.usach.cl/doc/bloques/Edu%20y%20Doc/El%20demonio%20de%20las%20competencias.pdf> (visitada 14-01-2011)
- Las condiciones de la enseñanza. (s.f.). Copyright ediciones. Recuperado el 3 de diciembre de 2010, de [profes.net](http://www.profes.net): [http://www.profes.net/rep\\_documentos/Monograf/TALVCAP10.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/TALVCAP10.pdf)
- Metodología de la enseñanza basada en competencias. <http://www.rieoei.org/deloslectores/709Cepeda.PDF> (visitada 3-02-2011)
- Palomero Fernández, P. (Agosto de 2003). La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas. (P. P. Fernández, Ed.) Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.
- Proyecto Tuning. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> (visitada 16-01-2011)
- ¿Qué entendemos por calidad en la educación? (s.f.). Recuperado el 22 de Diciembre de 2010, de <http://peremarques.pangea.org/calida2.htm>
- Ramos, G. (2005). Género y docencia. Recuperado el 14 de 10 de 2010, de <http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2005/2005terc/educacion3/novedades-060106.asp>

## 8. ANEXOS



